UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER

FACULTÉ DES LETTRES

N° 37

L'Enseignement des Langues d'après le Cleveland Plan

THÈSE

présentée et publiquement soutenue devant la Faculté des Lettres de Montpellier

PAR

Eleanor MARKS

POUR LE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ
(Mention Lettres)

Examinateurs de la thèse	MM. POYER, *président*, FOUCAULT MARTIN	*Assesseurs*

MONTPELLIER
IMPRIMERIE DU PROGRÈS
12, Rue de Verdun

1933

UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER

FACULTÉ DES LETTRES

N° 37

L'Enseignement des Langues d'après le Cleveland Plan

THÈSE

présentée et publiquement soutenue devant la Faculté des Lettres de Montpellier

PAR

Eleanor MARKS

POUR LE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ
(Mention Lettres)

Examinateurs de la thèse: MM. POYER, *président*, FOUCAULT, MARTIN — *Assesseurs*

MONTPELLIER
IMPRIMERIE DU PROGRÈS
12, Rue de Verdun

1933

UNIVERSITE DE MONTPELLIER

FACULTÉ DES LETTRES

Professeurs

MM. VIANEY, Doyen, Littérature française.
GRAMMONT, Linguistique.
FOUCAULT, Philosophie.
MILLARDET, Langue et littératures romanes.
SION, Géographie.
VILLENEUVE, Langue et littératures latines.
FLICHE, Histoire et Archéologie du moyen-âge.
BLANCHARD, Histoire moderne et contemporaine.
POYER, Sociologie et science de l'éducation.
SECHAN, Langue et Littérature grecques.
AMADE, Langue et littérature espagnoles.
ROUSSEL, Langue et littérature grecques.

Maîtres de Conférences

MM. THOMAS, Histoire et Géographie du Languedoc.
BOUVIER, Littérature française.
DEMANGEL, Archéologie et Histoire de l'Art.
MARTIN, Langue et littérature anglaises.
détaché).
PALANQUE, Histoire ancienne.
PERRET, Langue et littératures latines.

R. UNIV. BIBLIOTHEEK LEIDEN

Assistant

MARRES, Géographie.

Chargés de Cours complémentaires

Mlle TAILLARD, Langue et littérature italiennes.
MM. LABATUT, Langue et littérature allemandes.

DONAT, Secrétaire.
DUBOIS, Secrétaire honoraire.

Membres du Jury

MM. POYER, *président*
FOUCAULT, } *assesseurs*
MARTIN }

La Faculté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions écrites dans les thèses; ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

A MONSIEUR LE PROFESSEUR DE SAUZE

dont les travaux m'ont inspiré le sujet de cette thèse

A MES MAITRES
DE LA FACULTE DES LETTRES
DE MONTPELLIER

MONSIEUR LE PROFESSEUR FOUCAULT

MONSIEUR LE PROFESSEUR POYER

HOMMAGE DE GRATITUDE

E. M.

L'Enseignement des Langues d'après le Cleveland Plan

AVANT-PROPOS

I. — Origine du Cleveland Plan

Pendant ces dernières années, aux Etats-Unis, les méthodes d'enseignement des langues vivantes ont fait des progrès très considérables. Ces progrès ne se sont manifestés qu'après une assez longue période d'incertitude, une période analogue à celle que l'Europe a connue.

D'abord, les anciennes grammaires, si pesantes, si ennuyeuses pour les jeunes écoliers, ont été remplacées par d'autres que nous nous rappelons. Leur titre : *Premier Livre*. Là, nous avons traduit de petites phrases séparées, composées pour rendre notre travail moins pénible. C'était une tentative de progrès, un essai en faveur d'une étude plus vivante que celle des règles toutes sèches.

Pauvres phrases, souvent ridicules ! Quel étudiant ne s'en souvient avec un sourire ? Dans nos versions latines, nous avons traduit peut-être une absurdité de ce genre : « La fille du capitaine est dans le jardin du matelot. » En anglais, nous traduisons : « Vous n'avez pas vu la sœur de mon oncle ».

Ensuite la méthode grammaticale, étant jugée archaïque, a fait place à la *Méthode directe* ; à proprement parler, à une diversité de méthodes directes. Point de grammaire, peu de grammaire, tout, sauf la grammaire,

ce qui apportait dans l'enseignement des langues une confusion, un sens vague, sans aucune exactitude, ni aucune harmonie.

Dans une ville américaine, au moment de la floraison de la *Méthode directe* et du passage de trop de grammaire à trop peu de grammaire, eut lieu un certain congrès de professeurs de langues modernes. Un des délégués était le directeur des études, des langues néo-latines à l'Université de Pensylvanie, un jeune Français, Emile de Sauzé. Il écouta les discussions, sentit l'esprit général d'incertitude. Un petit incident l'impressionna. Un professeur d'une faculté des lettres avait parlé de l'insuffisante préparation de français des élèves des *high schools*. Entrés à l'Université, après quatre ans d'étude au *high school,* ils se montraient souvent peu capables d'écrire, de parler, même de comprendre la langue étudiée. Ils ne pouvaient pas suivre avec intelligence un cours professé dans cette langue. Tout à coup, un professeur de *high school* protesta : « Mais, Monsieur le Professeur, ces étudiants ont reçu les leçons des maîtres de votre faculté ou d'une autre semblable. »

« Quel cercle vicieux ! » pensait le professeur de Sauzé.

Dès lors, croyant que la méthodologie d'enseignement était le problème le plus important pour un professeur de langues, il s'est mis à étudier à fond les méthodes en vogue. Il était convaincu que la grande diversité des méthodes existantes était la preuve de leur insuffisance. Que pouvait-il faire lui-même? C'était un problème à résoudre.

Deux ans plus tard, la ville de Cleveland, dans l'Etat d'Ohio, offrit à notre jeune professeur une occasion exceptionnelle d'expérimenter et d'appliquer ses idées.

Les écoles publiques de Cleveland étaient parmi les plus modernes aux Etats-Unis et convenaient bien aux expériences. Cleveland nomma M. de Sauzé au poste de directeur de l'enseignement des langues dans les écoles de cette ville.

Les expériences du professeur de Sauzé ont admirablement réussi. Ses idées mises en pratique sont aujourd'hui connues sous le nom du *Cleveland Plan.*

II. — Définition du Cleveland Plan

Il n'y a rien de nouveau dans le Cleveland Plan. Fort probablement Montaigne l'aurait approuvé; Jean-Jacques Rousseau également. Les Athéniens n'avaient-ils pas entrevu ce plan dans leur enseignement?

Montaigne désirait voir la salle de classe ornée de fleurs et de feuilles; il voulait suivre l'exemple de Spencippus dans son école de philosophie, où les peintures murales reflétaient la gaieté de Flore et des Grâces, pour que les écoliers y puissent trouver le bonheur en même temps que le profit.

Rousseau constate, dans son *Emile:* « L'intérêt présent, voilà le grand mobile qui mène sûrement et loin »; et encore: « Un enfant n'est pas fort curieux de perfectionner l'instrument avec lequel on le tourmente, mais faites que cet instrument serve à ses plaisirs, et bientôt il s'y appliquera malgré vous. »

« On n'apprend qu'en s'amusant », dit Anatole France. « L'art d'enseigner n'est que l'art d'éveiller la curiosité des jeunes âmes, pour la satisfaire ensuite, et la curiosité n'est vive et saine que dans les esprits heureux. »

Montaigne, Rousseau et Anatole France ont eu, tous les trois, l'idée d'associer le plaisir au profit que peut retirer l'enfant de l'enseignement. Montaigne admet le plaisir favorisant l'étude; Rousseau se place entre cette opinion et celle de notre temps; Anatole France va encore plus loin en déclarant que sans joie il n'y a pas de profit pour l'écolier.

Dans la structure du Cleveland Plan nous considérons la joie comme une forte colonne sur laquelle s'appuie l'édifice.

Une autre solide colonne est constituée par la compréhention de chaque règle grammaticale avant d'en aborder une autre.

Troisième colonne: toutes les leçons sont présentées dans la langue étrangère. Une gradation, adroitement conçue dans l'enseignement du vocabulaire, prépare l'élève à comprendre les règles et les mots suivants.

Le but à poursuivre dans l'étude d'une langue sera la quatrième colonne qui soutiendra toute la construction. Par le Cleveland Plan, on veut non seulement enseigner à parler, à lire, à écrire une langue étrangère, mais aussi on fait profiter l'élève d'autres éléments éducatifs: on veut donner les habitudes de raisonnement, d'analyse, d'exactitude, de concentration de la pensée; on veut donner aussi à l'élève la joie de coopérer à une entreprise, dont il peut admirer la perfection; en outre lui faire acquérir la sympathie pour un autre peuple que le siens propre.

Un livre pour les commençants, dont M. de Sauzé est l'auteur, sert de guide à l'instituteur. Celui des classes françaises est intitulé: *Cours Pratique de Français pour Commençants*. Il progresse par une suite si natu-

relle et simple que l'instituteur se dit en le feuilletant : « Mais qu'est-ce qu'il y a de nouveau dans ce livre ? J'aurais pu l'écrire moi-même ! »

Ainsi, nous voyons que l'auteur du Cleveland Plan n'a jamais désiré innover, mais simplement recueillir et rassembler la meilleure des méthodes existantes. Le Cleveland Pan est donc une méthode directe avec une solide base grammaticale.

CHAPITRE PREMIER

Technique du Cleveland Plan

En prenant possession de son poste dans les écoles publiques de Cleveland, le professeur de Sauzé, institua une de ces écoles *laboratoire d'expériences.* En peu de temps, il acquit la confiance et la coopération des professeurs placés sous sa direction.

Par ses expériences dans cette école, le *Fairmont Junior High School,* le Cleveland Plan devint la structure actuelle, basée sur de solides principes psychologiques.

Quand un problème de pédagogie est à résoudre, la façon de procéder est la suivante: 1° le professeur de Sauzé, ou un autre spécialiste, associé avec lui, étudie le problème et en définit les éléments pédagogiques; 2° il fait un essai d'enseignement dans une classe de l'école; 3° il prépare un texte selon ce mode d'enseignement; 4° un des professeurs de l'école le met à l'essai; 5° les résultats sont analysés; 6° si l'enseignement est reconnu efficace, plusieurs autres classes l'adoptent; 7° ratifié par le succès, il est imprimé; 8° toutes les écoles l'adoptent; 9° le professeur de Sauzé visite les classes et aide les professeurs dans l'emploi le plus strict de la méthode.

On sait que les novateurs, dans l'enseignement, ont la tentation de faire un essai de deux méthodes opposées pour comparer les résultats, tandis que les élèves pâtis-

sent de ces tâtonnements. Il est juste de dire que nos expérimentateurs à Cleveland ont eu toujours grand soin d'éviter le danger de ces méthodes comparées.

Une de premières questions à se poser était celle-ci: faut-il faire apprendre à l'élève la langue étrangère comme il a appris sa langue maternelle, par le simple procédé de la mémoire et de la pratique? Cette idée n'était pas sans intérêt actuel. Un pédagogue français, après trois ans d'étude sérieuse de la grammaire et de la sémantique allemandes, étude faite en Allemagne, était revenu en France sans pouvoir comprendre l'allemand parlé. Chez lui, il avait trouvé son petit neveu, âgé de trois ans, comprenant et parlant le français. Tellement frappé par le contraste entre la « science » de l'enfant et sa propre ignorance, il pensait avoir fait une véritable découverte. Il croyait que la méthode, pour apprendre à parler, devait être celle de l'enfant. Il n'était pas seul à avoir cette opinion. Cependant, les adeptes de cette méthode n'avaient pas assez compris que la première langue parlée établit une espèce de résistance à l'invasion d'un autre moyen d'expression. Une nouvelle langue, apprise après l'âge plastique de l'enfance, rencontre la difficulté de cette résistance De plus, une demi-heure de classe de langue étrangère ne peut en aucune manière égaler l'exercice permanent de la langue maternelle. L'imitation et l'usage, très vite, s'imposent à la mémoire toute neuve, mais avec moins de force sur l'enfant plus âgé ou sur l'adulte. Il faut se demander, pourtant, même si la mémoire et la pratique agissaient aussi bien dans un âge plus avancé, quel véritable avantage éducatif elles procureraient à l'étudiant. Il comprendrait la langue comme un enfant ou comme un illettré. Non, la culture de la mémoire ne

suffit pas. Il faut y ajouter l'exercice du raisonnement et de la réflexion pour pénétrer la structure de la langue, en apprécier toute la beauté, et en user avec art. Ce sont les conclusions auxquelles aboutit l'observation des professeurs à Cleveland. Ces conclusions montraient à tous une voie nette à suivre : donner à l'étude d'une langue la plus grande valeur éducative.

Les leçons élémentaires sont composées pour faire ouïr, parler et écrire la nouvelle langue et dans le but de progresser par l'étude de règles simples et succintes. On présente les leçons sous une forme narrative intéressante pour l'élève. Examinons de plus près cette pédagogie ; d'abord les éléments oraux et auditifs.

Les élèves de la première année de *high school,* âgés d'environ douze ans, sont assez jeunes pour qu'un mot nouveau fasse la plus grande impression par l'oreille. L'étude d'une langue abordée plus tard rencontre un autre phénomène : l'étudiant, de plus en plus habitué à la page imprimée, reçoit une plus forte impression visuelle. Le jeune élève, encouragé à impressionner sa vue en même temps que son oreille, a un avantage marqué.

A Cleveland, l'élève reçoit un nouveau mot par audition ; il résout les sons en lettres ; il écrit le mot ; ensuite il prononce le mot ainsi formé. Ses impressions se renforcent mutuellement.

Une des expériences a démontré que pour graver un mot abstrait dans la mémoire de l'enfant, âgé de douze ans, d'intelligence moyenne, il faut qu'il l'entende vingt fois et le voie cinq fois ; pour obtenir le même résultat, sans que l'enfant entende le mot, il faut qu'il le voie cent fois.

Pour maintenir l'intérêt de l'élève, rien ne le stimule davantage que de lui faire entendre et de lui faire parler la langue étudiée. Vivement, il désire l'employer aussitôt que possible. En particulier les plus jeunes élèves ont besoin de mettre en pratique leur nouvelle acquisition.

Egalement, au point de vue de l'intérêt, les premiers vocabulaires doivent répondre aux activités actuelles de l'élève. La langue étrangère exige une transposition des expériences connues dans la langue maternelle, et les nouveaux mots appris ne sont que des outils pour ce travail.

Quant au vocabulaire, ce n'est pas une liste de mots à apprendre par cœur, chose fatigante à faire, mais des mots usuels, placés dans un cadre accoutumé. Ces mots, associés dans de courtes phrases, et l'intérêt d'un récit, aident la mémoire. Les sujets des leçons suivent les activités journalières, à l'école, dans la rue, chez l'élève, et aux lieux de sa récréation. Plus tard, il désire connaître mieux la vie du pays étranger. Les détails de couleur locale frappent son imagination et lui donnent l'illusion de pénétrer dans la vie d'un autre peuple.

Le professeur explique dans la langue étudiée la règle grammaticale contenue dans le petit récit. Quelquefois, il arrive qu'une idée nette est mieux fixée par l'emploi de la langue maternelle, et dans ce cas, cette claire conception n'est pas sacrifiée à une présentation directe, mais cela arrive rarement.

Jamais une règle de grammaire n'est présentée avant que l'élève n'en ait besoin pour comprendre la construction grammaticale dans la leçon. De cette façon, il désire savoir la règle.

Pendant l'exercice de conversation, le professeur et les élèves appliquent une règle pour assurer une bonne pratique avant de passer à l'étude d'une autre. En français, les deux formes de l'article défini doivent être bien comprises avant que la construction de l'article élidé soit abordée. L'emploi de l'article partitif occupe une autre heure de classe, et encore une heure est donnée aux exceptions de cette règle.

Un chapitre du *Cours Pratique* contient, en général, une règle de grammaire enclose dans une histoire d'environ trente mots nouveaux. Les expériences ont fixé cinq récitations, appliquant la règle, minimum nécessaire pour bien fixer l'idée grammaticale. Après cinq récitations consécutives, si cette règle et ces mots sont répétés au moins trois fois par semaine pendant sept semaines, les expériences ont prouvé que l'élève les emploie automatiquement, comme il emploie leurs équivalents dans sa langue maternelle.

Les progrès lents, tout en employant la langue étudiée dans la classe, se sont montrés satisfaisants à tous les points de vue : non seulement pour faire parler et comprendre et en outre, connaître la grammaire, mais pour donner à l'élève l'assurance d'avoir pénétré le sens de la leçon. L'intérêt s'émousse toujours quand l'élève sort de la classe avec des idées confuses, sans avoir réellement compris.

Avec les répétitions qui arrivent naturellement en employant tous les jours les termes appris, il n'est pas nécessaire de les récapituler dans un résumé spécial, pratique que les élèves d'autrefois ont trouvée fastidieuse, et qui leur semblait faite pour reléguer dans l'oubli les leçons précédentes.

La technique à laquelle on a donné le nom de *challenge,* n'est qu'un emprunt fait à l'élève lui-même. Comme dit M. de Sauzé, quel instituteur n'a pas trouvé son temps perdu par l'écolier qui cache derrière son livre un jeu de mots croisés? Ce jeu est intéressant, il met au défi l'intelligence et l'habileté. Pourquoi ne pas profiter dans l'enseignement de ce plaisir de la découverte? Quand une règle de grammaire est assez évidente d'après une construction déjà connue, pourquoi ne pas amener l'élève à trouver lui-même la nouvelle règle? Sa vanité naturelle, ainsi flattée, ne lui laissera jamais oublier sa trouvaille.

Egalement, le *challenge* s'emploie dans la présentation du vocabulaire. On constate que la traduction est un obstacle au passage rapide de l'idée à l'expression. De plus, un mot traduit est vite oublié. Quand le mot nouveau est un mot concret qui peut être montré en image, l'impression sur le cerveau est renforcée par l'association; encore davantage quand le mot est expliqué par une paraphrase. Le *challenge* à l'intelligence de l'élève le grave vivement dans la mémoire. Lorsque le professeur montre aux élèves que Jean est petit et Marie petite, que Paul est grand et Hélène est grande, et que les écoliers voient devant eux Marie et Jean, Hélène et Paul, ils comprennent très vite la signification des mots *grand* et *petit,* et ils découvrent en même temps la règle d'accord des adjectifs.

De jour en jour, le vocabulaire s'enrichissant, la paraphrase devient de plus en plus facile à faire, et bientôt la grammaire plus compliquée s'explique très facilement sans jamais un mot de traduction.

Les historiettes, au moyen desquelles les élèves progressent dans le *cours pratique,* sont presque toutes de

forme facile à dramatiser. Nous lirons dans un autre chapitre l'explication de cette manière d'enseigner à Cleveland.

Si le Cleveland Plan possède une qualité prédominante, c'est celle de stimuler l'activité intellectuelle de l'enfant.

Par l'appel à l'intelligence, la méthode inductive de raisonnement est révélée à l'élève; par les progrès lents et sûrs, il acquiert de l'exactitude et de l'assurance; par l'emploi de la langue étudiée, son respect pour la valeur de cette langue s'accroît; tandis que son désir d'activité étant satisfait, l'intérêt augmente en raison du plaisir éprouvé. En un mot, il fait des progrès en vue d'une éducation parfaite. Nous dirons — en outre — qu'il possède la pratique de la langue étudiée.

CHAPITRE II

Enseignement de la Phonétique

Dans les écoles publiques de Cleveland, l'étude d'une langue moderne commence, comme étude élective, au deuxième semestre de la septième année scolaire; c'est-à-dire dans le *junior high school.* Il y a des élèves qui préfèrent attendre une année et demie jusqu'à leur entrée dans le *Senior high school,* mais en général on leur conseille de commencer plus tôt pour tirer meilleur profit de ce travail. Plus jeune, l'oreille est plus sensible, les organes de la parole plus souples, la facilité d'imitation et le désir d'entrer dans le jeu d'une nouvelle expérience un peu plus vifs, et le pouvoir de capter la musique de la phrase est plus sûr. En même temps, à douze ans, l'élève est assez âgé pour raisonner les constructions grammaticales et pour faire son travail scientifiquement.

Le *Cours Pratique de Français* porte sur l'étude simplifiée de phonétique pendant une dizaine de jours au commencement des cours. Cette étude est présentée dans la langue des élèves, avec la promesse d'abandonner cette langue les dix jours terminés. C'est un travail préliminaire qui rend compte de l'importance de la première fixation des sons corrects dans la mémoire de l'élève, et qui lui donne les moyens de raisonner sa prononciation. Avant de le faire à Cleveland on estima

que seulement 30 % des étudiands de français dans les *junior high schools* et 20 % dans les *senior high schools* avaient le sens auditif assez juste pour apprendre la prononciation par l'imitation seule.

Avant de voir les mots imprimés, l'élève est entraîné à prononcer les sons correctement, surtout ceux de ces voyelles, consonnes et nasales, dont la prononciation diffère essentiellement dans la langue anglaise. Quand, par exemple, il prononce une nasale avant de voir qu'elle est écrite avec un *n*, il y a beaucoup moins de danger qu'il prononce le *n* comme en anglais. Une fois que le son est bien prononcé et la position de la bouche indiquée, l'élève apprend à écrire le son. Ensuite, il est donné quelques simples règles de phonétique française pour le guider à raisonner lui-même la prononciation des mots qu'il va rencontrer.

Dans les écoles de Cleveland, les professeurs ne se servent pas des transcriptions phonétiques. Ils préfèrent habituer l'élève à l'alphabet français et aux règles fondamentales de la prononciation française. Quoiqu'ils la trouvent inutile, une édition du *Cours Pratique* se vend, employant l'alphabet de l'Association Phonétique Internationale, composée pour les maîtres qui croient y trouver une aide dans l'enseignement.

L'étude de la phonétique selon le Cleveland Plan commence par la présentation aux élèves d'un son connu, le son *i*. La lettre *i*, dans l'alphabet français, a essentiellement le même son que la lettre *e* de l'alphabet anglais. Sauf que le ton de la voyelle anglaise est moins pur. Il n'est pas trop difficile à un enfant anglais ou américain de prononcer une voyelle pure, et cette facilité est obtenue plus vite dans les écoles où les élèves

sont déjà habitués aux tons purs par des leçons de chant. Pour éviter les tons traînants naturels en anglais, tout d'abord on rappelle à l'élève qu'il doit arrêter le son de la voyelle avant de changer la position de la bouche.

Donc, le son *i*, correctement prononcé, l'élève, muni d'un miroir, regarde sa bouche. Il a conscience, peut-être pour la première fois, de l'action des muscles, de la disposition de la langue, des lèvres et des mâchoires. Le professeur explique que, lorsqu'on prononce un *i*, la pointe de la langue presse contre les dents de la mâchoire inférieure, ces dents touchant presque les dents de la mâchoire supérieure, ne laissant de place que pourpasser un morceau de papier; que les coins des lèvres se retirent en arrière; que les muscles se tiennent tendus.

En faisant suivre *i* par *é*, *è*, et *a* « ouvert », le professeur montre que pour chaque son dans la suite les coins des lèvres se relâchant de plus en plus, la bouche est de plus en plus ouverte, la langue de plus en plus aplatie. Les élèves s'intéressent à regarder l'écartement gradué de la mâchoire.

Le lendemain, en commençant par *a* « ouvert », suivi de *a* « fermé », *o* « ouvert » et *o* « fermé », les élèves observent encore le relâchement des commissures des lèvres et remarquent que la bouche devient de plus en plus arrondie.

Pour le son *u*, la difficulté qu'éprouvent les Anglais est résolue par les indications : la disposition de la langue comme pour la voyelle *i*, les lèvres en position pour siffler. L'élève essaie de faire un *i* avec les lèvres arrondies et avancées fortement. Le son *u* en résulte.

La prononciation de l'*e* dit muet est enseignée après ces deux expériences. Elle est simplement indiquée par le rapprochement du son de l'*e* dans le mot anglais, *the.*

Les élèves apprennent tout de suite que *er* et *ez* à la fin d'un mot se prononcent comme é; que è, ê, *ei ais* ont tous le même son; que l'*a* avec accent circonflexe et l'*a* devant *s* ou devant *tion* est un *a* fermé; que l'*o* devant *s* est fermé, et que ce son est le même pour *eau* et *au.*

Une quantité de mots français illustrent chaque son de voyelle, mots qui ne contiennent pas d'autres difficultés de prononciation. Le professeur écrit au tableau noir des mots tels que: *ble, nez, porter, porté,* pour illustrer le son *e* fermé, où les élèves ne doivent pas faire attention aux autres sons des lettres. Après que les élèves savent qu'ils peuvent prononcer plusieurs mots écrits, ils se sont habitués à la pratique d'écrire eux-mêmes des mots selon le son.

Les jours suivants, le professeur explique de la même manière simple les sons des voyalles composées et des semi-voyelles.

Les voyelles nasales perdent un peu leur mystère pour les jeunes Américains quand ils voient les deux images comparatives: l'une qui montre comment, en prononçant une voyelle nasale, le voile du palais s'abaisse pour laisser passer l'air vocalisé en même temps par le nez et par la bouche; l'autre image où la luette ferme la cavité entre le nez et la bouche dans la prononciation d'une voyelle buccale. L'élève est mis sur ses gardes de ne pas fermer la bouche en prononçant la nasale, pour éviter le son *n* ou *m.*

Pour les consonnes, on insiste sur une prononciation plus distincte que celle qui est usuelle en anglais, sur un ton plus pur. Sauf dans les cas d'*r* et d'*l* les positions de la bouche ne sont pas indiquées. On n'a pas l'intention d'encombrer la mémoire des élèves au début des études d'une langue étrangère par un traité de phonétique compliqué.

Pendant les jours suivant, l'étude de la phonétique se borne aux règles utiles et aux exceptions les plus usuelles; aux règles s'appliquant aux voyelles mouillées, aux *h* muette et aspirée, aux consonnes muettes à la fin des mots; aux règles pour certaines combinaisons de lettres, pour les liaisons, etc. Les règles et les exceptions des règles moins importantes ne sont pas remarquées avant qu'on ne les trouve dans les textes à lire.

Bien que les règles données ne soient pas trop nombreuses, elles ne peuvent faire une impression fort profonde sur la mémoire pendant une étude de dix jours. Cette période d'introduction à la phonétique montre à l'élève que la prononciation de la nouvelle langue n'est pas abandonnée au hasard et qu'une prononciation correcte ne lui sera pas complètement impossible. Ce petit recueil constituera pour lui un ouvrage de références, et dorénavant le conseil quotidien du maître lui en rappellera l'emploi.

La pratique, suivant l'étude de dix jours, continue sans interruption. C'est le soin des professeurs d'encourager toujours les essais des élèves à prononcer correctement. Au lieu de corriger les défauts on rappelle la règle qui est transgressée. Les conseils donnés en plaisantant par M. de Sauzé ont leur efficacité. Tout élève, à Cleveland, a entendu: « Ne mordez pas la

nasale! » et, à propos des consonnes occlusives : « Attention à l'explosion! »

Pour les intonations dans les phrases et les rythmes justes, les voix des professeurs sont les meilleurs guides de ces écoliers éloignés de la France; bien que les professeurs essaient de donner des indications simples, bien qu'ils essaient d'expliquer la différence entre l'accent prosodique en anglais et en français.

Si l'imitation seule, comme nous avons dit, ne suffit pas pour habituer l'élève à la prononciation française, néanmoins l'imitation d'une bonne prononciation est un facteur nécessaire. Par le fait de l'imitation et de la connaissance des rudiments de phonétique, on arrive souvent à donner aux écoliers de Cleveland une prononciation aussi exacte qu'il est possible de l'obtenir avec des écoliers anglais. L'élève qui réussit le mieux est celui qui possède une oreille juste et une bonne faculté d'imitation. Les nuances dans les tons, la musique des phrases essentiellement françaises, toute « l'*orthéopie* » française qu'on puisse saisir, deviennent peu à peu accessibles à l'élève par le secours de l'imitation de la prononciation des maîtres.

Une étude de la phonétique initiatrice dans l'étude d'une langue doit être brève et la connaissance plus étendue, qui peut être obtenue plus tard, n'entre pas dans le programme du Cleveland Plan pour les élèves du *high school*. En commençant par cette étude élémentaire des sons français, le Cleveland Plan envisage dans les leçons suivantes beaucoup de pratique, croyant avoir donné à l'élève assez de théorie pour que la pratique soit faite avec intelligence.

CHAPITRE III

Pratique du Cleveland Plan

Pour éveiller la bonne humeur de la classe pendant l'étude préliminaire de la phonétique, le professeur donne aux élèves, chaque jour, une ou deux courtes phrases en français : des salutations : *bon jour, comment allez-vous,* etc. ; petites expressions de politesse, ou celles spéciales aux divers mouvements des écoliers.

Puis, tout est prêt pour la première leçon de français, en français. Cette leçon ne semble pas être très différente de la première leçon que l'Ecole Berlitz a répandue dans le monde entier : réponses aux questions : *qu'est-ce que c'est? où est?* et réponses à la demande, *montrez-moi.* Ce qui rend spéciale la première leçon du Cleveland Plan, c'est un immédiat appel à la raison, une règle de grammaire, présentée en français, grâce à la similitude entre l'anglais et le français. Le voici :

« I. En français, un objet est masculin ou féminin.

» II. L'article défini devant un nom masculin est *le,* devant un nom féminin est *la,* devant un nom masculin ou féminin qui commence par une voyelle, l'article défini est *l'* (*l apostrophe*). »

Vient ensuite la découverte de l'accord des adjectifs, et bientôt la pratique des verbes *avoir* et *être* ; puis l'étude de français avance en bonne voie.

Pour donner une meilleure idée des premiers chapitres du *cours pratique,* nous pouvons en suivre un. Le neuvième chapitre, intitulé *Le Cirque,* commence par l'histoire de deux jeunes gens partant pour l'école, un départ à la hâte:

— Etes-vous prêt, Henri?

— Une minute, s'il vous plaît. Où est ma casquette marron?

— La voilà sur la chaise.

— Maintenant, où sont mes gants neufs? Les avez-vous?

— Non, je ne les ai pas.

— Cherchez vite dans votre chambre. Est-ce que vous les avez, maintenant?

— Oui, enfin, les voici, dans la poche de mon pardessus.

— Avez-vous votre parapluie? Le ciel est couvert, le temps est à la pluie.

— Oui, je l'ai; mais venez, il est tard.

Le départ pour l'école sert de sujet pour la leçon d'un jour, et donne à l'élève une introduction à l'étude des pronoms personnels régimes, *le, la* et *les,* avec leur place avant le verbe. La place de ces pronoms, contraire à celle qu'ils ont en anglais, demande de la pratique. Le professeur assure leur répétition par une quantité de questions.

La leçon du lendemain continue par l'histoire de la rencontre que font les deux garçons d'une cavalcade de cirque, et par un emploi des adjectifs démonstratifs, suivi des suffixes *ci* et *là.* Toujours des questions et leurs réponses sont de rigueur.

Les nouveaux mots dans l'historiette s'expliquent par la paraphrase.

Le mot *gant* est facile à faire comprendre; quelques gestes suffisent.

Le professeur voit peut-être un objet récemment acquis pour faire comprendre *neuf*. Une suite de questions l'éclaircit. Par exemple: *Avez-vous un chapeau neuf?, Avez-vous votre chapeau neuf dans la salle de classe?, Montrez-moi la casquette neuve de Paul?*

Le mot manteau est déjà connu et aide à expliquer *pardessus*. Le professeur n'a qu'à dire que les dames portent en hiver un manteau, les messieurs, un pardessus.

Le geste de chercher quelque chose explique le verbe *chercher*, suivi par l'exclamation: *Oh! le voici!* Une chose trouvée dans la poche fixe le mot *poche*.

Les noms des animaux sont bien faciles à expliquer.

La découverte de toutes les significations intéresse les écoliers. Une simple explication est suffisante pour faire comprendre. Répétée plusieurs fois, si c'est nécessaire, elle ne fait que renforcer l'impression.

On voit que cette leçon ne peut pas être préparée à l'avance par l'élève. Les livres fermés, il écoute le professeur avant de lire la page imprimée. Quelques jours plus tard, il aura un thème court à exprimer dans la langue étudiée où il emploiera toutes les expressions apprises. Peut-être écrira-t-il une composition sur un sujet analogue.

Le jour suivant à la présentation de la leçon, l'élève a l'heureuse occasion de jouer sa leçon sur la scène. L'histoire du cirque, comme la plupart des récits dans le *cours pratique*, est sous forme de dialogue. L'anecdote peut être facilement dramatisée. Maintenant, nous

examinerons l'emploi d'une technique qui a eu un succès signalé à Cleveland. Elle est employée constamment. Continuons à citer l'histoire du cirque et voyons comment on la dramatise en classe :

— Charles, voyez comme la place est pleine de monde !

— Qu'est-ce qu'il y a ?

— Tiens ! C'est un cirque.

— Voilà la musique.

Regardez les tigres, les éléphants, les chameaux.

— Où sont les lions ?

— Oh ! les voilà ! Comme ils sont forts et comme ils ont l'air féroces !

— Quels beaux chevaux noirs !

— Et ces chiens-là. Ils sont très habiles, n'est-ce pas ?

— Oui, mais ces chiens-ci sont encore plus amusants.

— Regardez, ils sont à cheval sur cet énorme éléphant.

— Hélas ! C'est déjà la fin ! Charles, venez vite. L'école est encore loin et nous sommes en retard.

Cette saynète est représentée après une courte préparation. Deux garçons prennent les rôles de Charles et Henri. D'autres élèves personnifient les animaux du cirque, ou ils apportent en classe des jouets ou des animaux découpés dans du carton. Après l'explication de la leçon en classe, les jeunes acteurs ont reçu leurs rôles, et entre eux, ils préparent la petite scène et sont prêts pour la représentation du lendemain.

De cette manière, les élèves vivent les scènes familières, qui ont un vif intérêt pour eux. Les leçons à propos du marché, du repas, d'une visite, de la rencontre dans la rue de deux écoliers, de la célébration d'un jour de fête, etc., toutes sont reçues sur la scène de la salle de classe, devant un auditoire de camarades appréciatifs.

Les jeunes acteurs, au mieux de leur pouvoir, sont des Français en France.

Chaque élève désire être acteur dans chaque scène, et le maître croit que tout est à gagner dans plusieurs reprises, où de nouveaux acteurs prennent les rôles. Il suffit de varier un peu la représentation pour maintenir l'attention des élèves.

Pas de costumes, pas de décors, pas de longues répétitions; il n'y a rien de compliqué qui diminue la valeur de ce petit jeu.

L'auditoire n'est pas trop porté à la critique. Il désire secourir un acteur en faute. Le professeur est à côté pour dicter, si c'est nécessaire, pour encourager, pour corriger. Le bon maître est si heureux de voir combien les élèves aiment cette forme active de la leçon! L'élève n'oubliera jamais une scène dans laquelle il a rempli le rôle de *star*.

Pour varier le jeu, les élèves, et surtout les plus jeunes, apportent des marionnettes ou des poupées qui tiendront les rôles. Quant ils représentent le marché, ils apporteront de véritables légumes ou des fruits pour donner plus de réalisme à la scène. Pour jouer *à table*, une petite table garnie ne manque pas d'égayer les élèves. Ils mettent le couvert en apprenant les mots français. De même pour connaître le nom des meubles et le nom des pièces d'un appartement, ils disposent les meubles dans une maison de carton.

Les élèves moins jeunes trouveront plus conforme à leur dignité de composer un album ou un cahier de notes illustrés. Des compositions courtes accompagnent les images dessinées par l'élève ou découpées dans les journaux illustrés. Ce travail — ce jeu — se fait chez

l'élève, et en le faisant, il doit garder dans sa pensée tout l'intérêt de la leçon.

A Cleveland, la méthode dramatique dans l'enseignement des langues vivantes a obtenu le plus grand succès. Il est difficile d'apprendre à bien parler une langue dans un pays étranger. Le français est très peu parlé aux Etats-Unis. Que faire? Sinon se figurer qu'on est en France, même qu'on est Français? La valeur du jeu dramatique est fort appréciée dans l'enseignement de la littérature et de l'histoire; dans l'enseignement d'une langue, c'est presque nécessaire. N'est-ce pas que c'est la manière qu'on emploie toujours pour apprendre à parler? Comme l'enfant en jouant fait la nouvelle acquisition du langage, le bon étudiant joue en pensant dans la langue étudiée. Il pense à des phrases qu'il a entendues ou qu'il a lues; il fait de nouvelles combinaisons de mots; intéressé, il pense dans la langue étrangère même dans ses rêves: il joue. Il faut être acteur pour apprendre à parler; vraiment, il semble étonnant qu'on n'ait pas plus tôt fait usage de cette méthode dans les classes.

Dans le *Cours Pratique,* la célébration de l'anniversaire de la naissance constitue une jolie représentation, capable d'être divisée en deux ou trois scènes. C'est l'une des saynètes que les élèves aiment à choisir pour la jouer devant leurs parents et leurs amis à la fin du semestre. On figure l'arrivée des amis conviés à dîner avec un camarade de quinze ans à l'occasion de son anniversaire. En la jouant devant un auditoire en famille, on se régale d'un véritable gâteau autour duquel brûlent quinze bougies, et on s'amuse à offrir au jeune camarade des cadeaux. A la fin, un petit discours composé par un élève souhaite une bonne fête à l'hôte.

Cette leçon, dans le vingt-troisième chapitre est moins importante pour l'acquisition des nouveaux mots que pour l'exercice grammatical. En jouant, les élèves acquièrent la pratique de trois pronoms relatifs et de l'accord du participe passé conjugué avec avoir.

Un autre emprunt à la méthode conforme à l'instinct de l'enfant est le chant. Comme il faut jouer, il faut chanter. La valeur de la chanson et du rythme de la poésie n'est pas négligée à Cleveland.

On reconnaît aussi la valeur de la bonne humeur consécutive à une anecdote piquante ou à un petit mot spirituel. Les chapitres du *Cours Pratique* se terminent souvent par un bon mot, choisi dans les premiers chapitres pour sa simplicité. Presque au début de l'étude, l'élève est fier de comprendre un jeu de mots en français.

Les vieilles chansons d'un pays contiennent des expressions archaïques. Il est ainsi dans beaucoup de chansons populaires en France, mais dans la plupart, l'idiome est encore usité. Chantées avec joie, elle restent inoubliables. Par l'esprit joyeux qu'elles donnent à la classe, les maîtres des écoles de Cleveland leur trouvent une aide de très grande importance. Pour placer l'élève dans le milieu d'un autre peuple les chansons n'ont point d'égales. L'étudiant qui aime les charmantes mélodies de *Ma Normandie* ou *Il pleut, il pleut bergère,* ne peut se défendre d'aimer la France et les Français avant de les connaître.

Les jeux: *Pigeon vole, Le curé qui n'aime pas l'eau, Le bouquet de fleurs,* et quantité d'autres du même genre, ajoutent de l'animation à une étude déjà animée.

Ces heureux élèves de Cleveland ont été sélectionnés. Avant de commencer l'étude d'une langue vivante, chaque élève doit subir des épreuves pour justifier de ses aptitudes probables.

On sait que des pédagogues américains ont soigneusement travaillé à composer des tests pour mettre en lumière les aptitudes à l'étude d'une langue étrangère. En particulier cette question était étudiée pendant les enquêtes de la *Modern Language Study,* 1924-1928. On a bien fait des progrès, mais le test définitif est encore inachevé. Pour déterminer l'aptitude de l'élève, il n'y a pas d'autre moyen que celui des tests révélant l'intelligence générale et le succès dans les autres études ou dans l'étude de la langue choisie pendant une période d'essai.

A Cleveland, en mesurant le degré d'intelligence du candidat en comparaison avec les preuves de succès scolaire, on élimine un assez grand pourcentage pour assurer une classe d'élèves aptes à l'étude et désireux d'apprendre.

Or, faire une bonne classe sans être gêné par des paresseux ou des inaptes, garantit au Cleveland Plan de bons résultats.

CHAPITRE IV

Pratique du Cleveland Plan dans la « Senior high school »

Après une année et demie d'études d'une langue étrangère dans le *junior high school,* les élèves entrent en *senior high school,* dans la classe de ceux qui ont suivi ce cours pendant une année. Dans cette deuxième année, ils commencent l'étude de la littérature étrangère et de la grammaire plus complexe.

Les élèves qui étudient le français résument d'abord les derniers chapitres du *Cours Pratique,* consacrés à l'emploi du subjonctif et à la formation des verbes. Pendant le premier semestre, une fois par semaine, au moins, ils font des exercices pratiques sur les verbes irréguliers.

L'étude des verbes irréguliers est faite avec une simplicité admirable. Nous pouvons tous constater que les longues listes de ces verbes présentent un aspect décourageant! A Cleveland, avant d'arriver à l'étude des verbes irréguliers, l'élève a déjà appris les règles de formation des conjugaisons des verbes irréguliers, règles qui simplifient la tâche de la mémoire et forcent l'étudiant à raisonner une terminaison du verbe. Abordant les verbes irréguliers, il ne voit jamais les longues listes que nous avons connues. Il apprend par cœur

seulement les irrégularités et il applique les règles des formes régulières.

Dans le *Cours Pratique,* les formes irrégulières d'un verbe se présentent en tableau, au commencement du chapitre. Suit un peu de lecture intéressante dans laquelle le verbe est employé. Le maître pose des questions sur la lecture et une causerie générale avec la classe continue la leçon. Ce n'est qu'à la fin du chapitre, après quelques jours de pratique orale, que les élèves écrivent le verbe dans sa conjugaison complète.

Le *Cours Pratique* terminé, l'étude des verbes irréguliers continue de la même façon avec l'aide d'un manuel composé par le professeur de Sauzé. Les historiettes qui illustrent la pratique des verbes sont toujours vivantes. Elles sont tirées de la vie que l'élève connaît ou elles rappellent une anecdote historique.

Pendant ce deuxième semestre, une grammaire plus complète remplace les textes grammaticaux élémentaires du *Cours Pratique*; et un livre, choisi dans la littérature française moderne, remplace les lectures simples. La grammaire employée est celle des professeurs de Sauzé et True.

Pour le choix d'une lecture en classe, le professeur de Sauzé donne les indications suivantes: peu de difficultés, essentiellement française, intéressante, narrative plutôt que descriptive. Il a édité une collection de contes, *Contes gais,* qui répondent à ces indications; et un autre recueil encore plus simple, pour suivre immédiatement le *Cours Pratique.* Ce dernier est intitulé: *Lisons donc.* Un livre qui réunit les qualités nécessaires n'est pas très difficile à trouver. Voici la liste des livres

actuellement employés dans les *high schools* de Cleveland:

Deuxième année:

Premier semestre. — Au choix:
Le pari d'un lycéen.
Contes gais.
Deuxième semestre. — Au choix:
Sans famille.
La poudre aux yeux.
Sept comédie modernes.

Troisième année:

Premier semestre. — Au choix:
Jean Valjean (édition pour écoles).
Le Voyage de Monsieur Perrichon.
Deuxième semestre. — Au choix:
Les trois mousquetaires.
Le Petit Chose.
Maupassant's Ten Short Stories.

Quatrième année:

Pêcheurs d'Islande.
Gringoire.
L'Eté de la Saint-Martin.
Tartarin de Tarascon.

Cinquième année:

Le bourgeois gentilhomme.
Les précieuses ridicules.
Le gendre de Monsieur Poirier.

Les sujets des compositions hebdomadaires sont en général tirés du livre que la classe est en train de lire. Ces compositions donnent à l'élève l'occasion d'employer les mots et les expressions idiomatiques qu'il a lus pendant la semaine. De temps en temps, si un autre sujet de composition se présente, c'est le degré d'intérêt qui décide en sa faveur.

On voit que l'étudiant à Cleveland ne lit pas beaucoup de livres; la longueur de la leçon n'excède pas deux ou trois pages de lecture par jour pendant les premières années. Les professeurs préfèrent insister sur la qualité de travail au lieu d'exiger une connaissance de la littérature plus vaste mais plus éphémère. Il est à espérer que la connaissance plus approfondie s'imposera après les années de *high school.* M. de Sauzé répète sérieusement plutôt qu'en plaisanterie sa maxime, que, pour l'étudiant de *high school,* la connaissance d'une langue étrangère est en proportion inverse du nombre des livres lus.

Dans la petite bourrasque de controverses qui vient de se produire aux Etats-Unis, au sujet des livres exigés au *high school,* les écoles de Cleveland ont simplement maintenu leur première opinion. Il y a des pédagogues qui sont d'avis qu'une rapide lecture de plusieurs livres vaut mieux que la lecture expliquée d'un ou deux seulement pendant le semestre; d'autres croient qu'il n'y a qu'un livre lu avec compréhension complète qui prépare l'élève à lire davantage. Il est facile de voir que les méthodes éducatives, sur lesquelles se base le Cleveland Plan, se rangent du côté de la deuxième opinion; ses professeurs redoutant profondément les habitudes de négligence consécutives à une lecture trop rapide.

Pour bien lire et pour apprécier la beauté de la lecture, il faut lire sans traduire. Pendant les années qui suivent au *senior high school,* comme dans le *junior high school,* on exige le moins possible de traduction. Les mots inconnus sont expliqués par les professeurs en paraphase par le même procédé adopté dans l'étude élémentaire. L'étudiant approfondit la leçon plutôt qu'il ne cherche des mots dans le dictionnaire. En classe, le lendemain, le professeur s'assure de la compréhension de l'élève par des questions sur le sujet de la narration. Le professeur et les élèves parlent tour à tour à propos de la leçon lue. Souvent le maître demande un résumé complet. Cette méthode de récitation a l'avantage d'exiger une préparation beaucoup plus sérieuse que celle d'une traduction.

De petites scènes, tirées de la partie narrative du livre employé, continuent d'être représentées aussi souvent que leur valeur dramatique le justifie. En plus, une ou deux fois par an, les étudiants mettent sur la scène une comédie soigneusement préparée, une des comédies lues en classe de préférence. L'auditoire se compose des parents, des amis et d'autres élèves des écoles.

Au commencement du deuxième semestre, en deuxième année du *high school,* les élèves comprennent et parlent assez couramment le français pour entrer dans le club français. Les réunions ont lieu généralement une fois par semaine, en dehors des heures de travail, sous la conduite des étudiants — sous le patronage, bien entendu, des professeurs. Pendant le programme et l'heure de récréation, le français est de rigueur. Le programme consiste en une revue littéraire, ou un discours, ou une lecture sur quelque phase de la vie française,

suivi de chansons, de jeux, de conversations — en somme, une heure joyeuse.

Sur la table de la salle de réunion se trouve des revues et des journaux français. En outre, on conseille aux étudiants de français de souscrire à un des journaux français, édités pour étudiants aux Etats-Unis. L'un des meilleurs est le *Petit Journal,* édité et publié par Doubleday, Page and Company.

De plus, il y a la correspondance internationale, qui a son bureau à Paris, au Musée Pédagogique; aux Etats-Unis, à Peabodey College, Nashville. Cette correspondance a si bien lié la jeunesse du monde qu'il serait superflu d'en vanter les avantages.

Le rapprochement des nations, commencé dans les écoles publiques, n'aurait-il pas plus d'influence, plus de succès que les délibérations des hommes d'Etat et des assemblées?

CHAPITRE V

Ecole normale et Ecole modèle

Quel est le secret du succès du Cleveland Plan, ainsi qu'on le constate à Cleveland? Il est difficile de le dire au juste. Il y en a plusieurs peut-être; assurément l'un des plus importants c'est la science des professeurs. Avec quatre mille étudiants pour le français, sans compter ceux des autres langues, comment trouver des professeurs toujours capables et toujours d'accord avec les idées de génie qui inspirent le professeur de Sauzé?

Il existe à Cleveland plusieurs écoles de hautes études. Aussitôt qu'on constate le succès du Cleveland Plan, on donna au professeur de Sauzé carte blanche, c'est-à-dire, voix au chapitre. En 1919, il devint directeur des études espagnoles et françaises dans le *Cleveland School of Education.* A cette époque, cette école, de concert avec la *Western Reserve University,* fonda une école normale de cours d'été pour l'enseignement des langues, sous la direction du professeur de Sauzé. Elle se proposait surtout de préparer des professeurs de langues dans les *high schools* de Cleveland. Ainsi, les professeurs déjà en exercice avaient l'occasion de perfectionner leur compréhension du Cleveland Plan pendant les vacances d'été, et les étudiants des cours de langues vivantes dans le *School of Education,* avec

ceux de la *Western Reserve University,* avaient la facilité de continuer toute l'année leurs études.

Bientôt, le Cleveland Plan étant connu, il y eut des professeurs d'autres écoles dans d'autres villes, qui eurent le désir de s'initier à cette méthode. Pendant leurs vacances, ils furent inscrits à l'école normale. Les cours des hautes études des littératures et des civilisations étrangères en attirèrent encore d'autres. Maintenant tous les étés on peut voir sur les registres d'inscription, au secrétariat, les noms d'étudiants de chaque région des Etats-Unis.

Toutes les facultés de la *Western Reserve University* maintiennent des cours d'été. A la nouvelle école des langues, au moment de sa formation, la faculté des lettres de la *Western Reserve* donne un joli coin de son *campus,* avec plusieurs maisons, ce qui est devenu un foyer de France. Nul étudiant, sauf ceux qui suivent des cours de langues, n'a droit à jouir de ce petit terrain. Les étudiants d'allemand et d'espagnol, des autres langues vivantes dans les écoles publiques de Cleveland, sont peu nombreux, mais, aussitôt que leur nombre le justifiera, de pareils foyers d'Espagne et d'Allemagne se formeront.

Occupons-nous, pour le moment seulement, de cette petite France d'Amérique. Chaque étudiant, en entrant au mois de juin, fait vœu de parler strictement le français pendant son séjour. Il habite dans la *Maison Française* et prend ses repas dans le restaurant français. Au restaurant, l'étudiant trouve de petites tables pour huit, où l'un des convives est un Français, chef de conversation; à la bibliothèque, il trouve des livres et des journaux français; dans les salons, le thé ou le goûter

de quatre heures, avec la conversation en français; en promenade, dans les allées du *campus,* il rencontre d'autres étudiants de français, comme lui, ou des professeurs originaires de France; jouant au tennis sur le *campus,* même sortant en ville avec des camarades, les étudiants continuent à parler français.

La soirée se passe dans les salons de la *Maison Française.* Tout est fait pour rendre ces soirées agréables, amusantes et instructives. Après le café, un des professeurs qui vient de France parle une demi-heure sur un sujet touchant à la vie française, ou sur un sujet littéraire qui ne se trouve pas dans le programme des cours. Il y a une série de soirées musicales avec une causerie sur l'histoire de la musique française, illustrée par un quatuor et de bons solistes. Une autre fois, peut-être, on danse au son des disques français. Presque tous les soirs, pendant la dernière demi-heure, tout le monde chante, parce que tout le monde aime à chanter les chansons de France. Sur les programmes des soirées, les jeux d'enfants ne manquent pas et si on croit que les étudiants et étudiantes, futurs professeurs, y participent seulement avec l'intention de les enseigner aux futurs élèves, on a tort; les professeurs s'amusent et, en s'amusant, ils s'instruisent. Des charades, des comédies impromptues, des rondes, des calembours, toutes espèces de devinettes, rien n'est trop puéril ou trop frivole pour donner aux étudiants la pratique du français.

Cleveland a l'avantage d'avoir parmi ses habitants français un groupe de personnes très cultivées. Tous les huit jours, pendant les cours d'été, il y a une soirée avec un programme spécial et des Français de Cleveland y sont invités. Après un divertissement plus raffiné on

danse, et les étudiants font la connaissance des Français. Au moins une des soirées est employée à la représentation d'une pièce de théâtre. Le 14 juillet fournit l'occasion d'une fête extraordinaire.

Tout est fait pendant les cours pour créer l'atmosphère de France, autour des étudiants. Dans un pays si éloigné de l'Europe, il est nécessaire de créer par tous les moyens possibles un peu de la vie actuelle du pays étranger. Comparativement, peu d'étudiants américains ont la bonne fortune de voyager en Europe; ni même tous les professeurs n'ont cet avantage. Plus que l'étudiant européen, l'étudiant américain, plus éloigné, doit jouir de la vie étrangère. Reconnaissant le besoin de donner de cette manière un aperçu de la vie, un certain nombre de facultés des lettres ont installé des *maisons françaises,* des *casas espanolas* et des *deutschen Haüser.* Plusieurs d'entre elles sont entourées de vastes parcs, comme à Cleveland. Les écoles de langues vivantes, à *Middlebury College* à Middlebury, Vermont donnent admirablement l'impression de la vie européenne aux étudiants. Plusieurs facultés de langues vivantes possèdent l'accessoire indispensable pour obtenir les meilleurs résultats: l'école modèle, où les étudiants, les professeurs de demain, voient progresser de jour en jour l'enseignement des langues étrangères. Plusieurs colonies d'étudiants de français dans d'autres universités américaines, peuvent rivaliser avec celle de Cleveland, au point de vue de la vie française ainsi représentée, mais nous osons dire que nulle école modèle en Amérique ne peut être comparée à l'école modèle de Cleveland, pour l'enseignement du français aux élèves des écoles secondaires.

Parmi les élèves des écoles publiques, il y en a qui désirent faire une étude rapide pendant les longues vacances. Pour eux, les cours d'été de langues organisent trois heures d'études par jour dans l'école modèle. Les cours d'été, moins longs que ceux d'un semestre de l'année scolaire, exigent un travail sérieux. Travail précipité, travail sérieux, vacances — toutes ces diversités peuvent-elles s'accorder? Oui, pendant quinze étés, à Cleveland, l'école modèle a fait ce miracle. La leçon de lecture avec l'explication de mots par le professeur, la causerie générale sur la dernière leçon de lecture et de grammaire, l'historiette représentée sur la scène, un peu de chant pour éviter la fatigue, le tout possède assez de variété pour retenir l'attention de la classe pendant les trois heures d'un matin d'été. En effet, l'intérêt reste si vif que durant le quart d'heure de récréation en plein air, souvent les élèves s'amusent en préparant leur petite scène pour le lendemain.

Tout étudiant de français, d'allemand et d'espagnol dans les cours de hautes études a le droit de prendre des cartes pour assister aux classes de l'école modèle. Cette condition est exigée des étudiants qui suivent des cours de méthodes d'enseignement des langues étrangères. Ils entrent à leur gré, sans gêner les élèves ou le professeur qui sont habitués à leurs visites. L'étudiant peut assister tous les jours à la même classe pour en suivre les progrès quotidiens, ou, allant de l'une à l'autre, il peut jeter un coup d'œil sur l'ensemble de l'enseignement du Cleveland Plan. Il a la facilité de voir à une heure les commençants, à une autre les élèves de deuxième, troisième année. L'étudiant peut se rendre compte de l'en-

seignement de certaines leçons des *Cours Pratiques* qui l'intéressent en particulier. Peut-être désire-t-il observer comment on expose certains points de grammaire, les règles du subjonctif, l'enseignement des verbes, la méthode des paraphrases dans la leçon de lecture ou la façon de dramatiser la leçon.

Tous les professeurs de langues dans les écoles publiques de Cleveland doivent suivre des cours de l'école normale, ils doivent assister aux cours de l'école modèle, avant de prendre leur poste. Après avoir vu la pratique du Claveland Plan sur tous les angles, ils trouvent encore, installés dans leurs chaires, un centre de discussion dans les réunions périodiques de professeurs de langues vivantes. Une aide efficace dans l'exercice de leur professorat est constituée par les visites d'inspection du professeur de Sauzé. Ce sont des visites bien accueillies, faites dans un esprit de collaboration et d'entr'aide. Il y a véritablement un art subtil dans la visite de l'inspecteur. Celui qui sait inspecter sans donner aux professeurs et aux élèves le sentiment pénible d'être critiqués est un maître en son art, et celui-là, c'est M. de Sauzé.

Les étudiants de l'école normale ont, en outre, la facilité d'assister à quelques leçons supplémentaires. Il existe dans les écoles publiques de Cleveland des classes de langues vivantes pour les tout petits, pour les enfants à partir de six ans. C'est l'âge où l'enseignement primaire est offert aux petits Américains dans les écoles libres. A douze ans, environ, ils sont prêts à entrer dans les *junior high schools*. A proprement parler, le Cleveland Plan ne s'occupent pas de l'enseignement des enfants plus jeunes que ceux qui entrent dans

les *high schools*. Ce sont les enfants arrivés à l'âge de raison, car, par son caractère, le Cleveland Plan exige le raisonnement de l'élève. De même les écoles publiques américaines n'offrent pas de cours gratuits de langues étrangères pour les élèves avant l'âge d'entrée au *high school*. Quand il y a des classes de langues étrangères pour les jeunes élèves dans les écoles publiques, ce sont des classes payantes. Ces classes se trouvent dans plusieurs écoles publiques aux Etats-Unis, ainsi que dans beaucoup d'écoles privées.

A Cleveland on donne aux élèves exceptionnellement doués un supplément d'études dans les classes qui portent le nom *enrichment classes*, et les *enrichment classes* de langues vivantes pour les élèves de l'enseignement primaire sont soutenues par quelques amis des écoles publiques de Cleveland. Pour ces élèves, le professeur de Sauzé a collaboré avec une maîtresse de l'enseignement primaire dans la préparation des cours spéciaux.

De plus en plus, les écoles privées, aux Etats-Unis, recherchent des institutrices qui se soient spécialisées dans les méthodes d'enseigner les langues vivantes aux jeunes enfants. On peut dire que cet enseignement est en vogue. Si les écoles publiques ne l'admettent pas comme nécessaire, les écoles privées l'adoptent comme un luxe. La souplesse de l'esprit du jeune enfant, dit-on, compense dans l'étude de la langue étrangère l'insuffisance de son raisonnement.

De nombreux étudiants normaliens assistent aux cours de l'école modèle, et l'intérêt et l'enthousiasme qu'ils manifestent témoignent le succès obtenu dans cet établissement par le Cleveland Plan.

CHAPITRE VI

Le Cleveland Plan dans les classes primaires

Voilà le royaume de la pleine allégresse. Nous allons voir comment, par le Cleveland Plan, on enseigne le français aux petits Américains, âgés de six à douze ans. Nous allons visiter des *enrichment classes* de français dans l'école modèle à Cleveland.

L'idée d'apprendre à s'exprimer dans une langue qui n'est pas la langue maternelle semble à un enfant une aventure extraordinaire. S'amuser, chanter, jouer des saynètes, entendre, comprendre, raconter soi-même des histoires, causer dans une langue inconnue à beaucoup d'autres, voilà des expériences tout à fait captivantes! Surtout quand c'est fait dans un cadre aussi agréable que celui de l'école modèle.

Le jeune enfant n'a pas la peine qu'éprouvent ses frères et sœurs dans les *high schools,* de raisonner, de comparer les formes d'une langue avec celles d'une autre. Il a la facilité bilingue.

Les professeurs constatent que cette facilité d'apprendre deux langues à la fois est naturelle à l'enfant jusqu'à près de sa deuxième année. Puis, peu à peu, le don précieux disparaît pour donner place à l'esprit qui raisonne.

L'enthousiasme de l'enfance, sa faculté d'imitation, son instinct dramatique, sa réceptivité aux impressions,

déterminent le caractère des cours pour ces jeunes enfants. L'impression est d'autant plus forte que le plaisir est grand. Ainsi l'idée directrice est de faire de la leçon un véritable jeu pour les petits élèves.

Dans ce milieu enchanteur, le maître poursuivra deux buts : l'un de conférer aux petits la faculté de comprendre instantanément et de parler couramment dans les limites de quelques sujets dans leur vie actuelle ; l'autre de leur donner une prononciation aussi parfaite que possible.

L'enfant désire tout de suite savoir mettre en français ses expériences les plus chères. Il s'agit de lui donner le moyen de transposer en français de petites phrases usuelles et de nommer les objets autour de lui. « Qu'est-ce que cela ? » est la première question. La réponse sera de nommer des objets dans la classe. L'emploi des images, des jouets, des jeux, rappelle la maison, la famille, les animaux qui lui sont chers, toute la menue vie qu'il connaît. Cet ensemble de choses et d'êtres est désigné par des mots français.

Dans les premiers jours, la différence la plus remarquable entre les leçons pour les petits et celles des élèves de première année de *high school* vient de ce que l'action de penser est différente. Les simples notions de grammaire, qui aident les élèves du *junior high school* seraient une gêne pour les plus jeunes. Les formes grammaticales s'imposent par absorption, à la manière naturelle de l'enfant.

L'art du maître est d'intéresser les petits élèves en progressant à pas sûrs ; en variant la manière de répétition ; en guidant les conversations dans les chemins

connus. Trop de nouveaux mots ou de nouvelles phrases engendreraient la confusion.

Montaigne, ce lointain ancêtre du Cleveland Plan, dit : « Comme les plantes s'estouffent de trop d'humus et les lampes de trop d'huile, ainsi faict l'action de l'esprit par trop d'estude et de matière. »

Durant quelques semaines, les verbes « être » et « avoir », au singulier et à la deuxième personne du pluriel sont presque les seuls nécessaires. Remarquons que le désir d'agir propre à l'écolier exige aussi la compréhension des verbes « aller », « montrer », « placer », « regarder », « entrer », « sortir », « prendre », « donner », au moins au mode impératif. La politesse commande les formes de salutation. Une institutrice, en employant le Cleveland Plan prit l'initiative heureuse, dès le premier jour, de commencer par un couplet de chanson de salutation, accompagné du pas de la farandole.

De même, pendant plusieurs semaines, le nom des objets qui sont en corrélation sont les seuls que l'enfant apprenne dans une leçon. Les mots doivent être bien connus avant d'en enseigner d'autres, pour éviter que la confusion n'apporte son trouble dans l'esprit de l'élève, « les petites lampes étant estouffées par trop d'huile ».

Cette méthode ne comporte pas de livres ; l'enfant ne lit, ni n'écrit au début. Des albums composés illustrent les objets dont il sait les noms en français : albums d'images découpées ou dessinées par l'enfant. Lorsqu'il sera plus avancé, il illustrera des historiettes de la même manière.

Le seul livre employé est celui de l'instituteur. C'est un guide qui montre le chemin à suivre mais qui laisse la faculté de faire preuve d'habileté. Avec des élèves aussi jeunes l'heure de la leçon peut offrir au maître uns inspiration toute différente de celle de la page imprimée. Surtout dans les classes de petits enfants, les maîtres emploient des jeux, des rondes, des chansons, des histoires courtes, des saynètes.

Aussi vite que le vocabulaire des enfants le permet, l'instituteur commence à raconter des histoires, histoires très simples mais riches d'actions. Les nouveaux mots sont présentés par paraphrases. Tout bien compris, les enfants jouent la petite comédie sur la scène dans la salle de classe.

Allons dans l'école modèle pour assister à quelques leçons. Peut-être les petits élèves sont en train d'apprendre les noms des jouets. Ils trouveront dans ce vocabulaire un très vif intérêt puisque chaque jour ils voudront dans leurs jeux se servir des mots. Imaginons que c'est le Père Noël lui-même qui va enseigner le nom des jouets. Un écolier remplira le rôle. Il dit :

« Je suis le Père Noël. J'ai des cheveux blancs, une longue barbe blanche, un habit rouge. Je porte un grand sac sur le dos ».

Les petits camarades devinent ce qu'il y a dans le sac. Oui, une poupée, des balles, des billes, une toupie, des patins, une corde à sauter. Papa Noël accroche les jouets aux branches de l'arbre. S'il n'y a pas de petit arbre dans la salle, un autre élève, volontiers, figurera l'arbre de Noël, en étendant les bras pour représenter les rameaux. La maîtresse dit que le lendemain une petite fille représentera la maman et ornera l'arbre de

quelques décors, des bougies, des guirlandes et des boules de verre. Aujourd'hui, la maîtresse pose une quantité de questions à tous les élèves. Elle dit :

« Quels jouets connaissez-vous ? »

« Que faites-vous avec la balle ? »

« Où est l'arbre de Noël ? »

« De quelles couleurs sont les billes ? »

Il est certain que cette leçon ne peut être comprise par les enfants qu'après plusieurs semaines consacrées à la répétition des expressions françaises, la connaissance de quelques pronons, des négations, de l'accord des adjectifs. On a appris un peu de grammaire incidemment. Avant d'arriver à la leçon citée, les enfants comprennent les noms des vêtements, des parties du corps, les noms des membres de la famille, de certains mets, des pièces de la maison, de quelques meubles.

Des jeux très simples les ont aidés à apprendre. En voici des exemples :

Le professeur :

Un élève joue le rôle de professeur. Il interroge les autres élèves.

Dramatiser un mot :

Un élève sort pour un moment pendant que la classe choisit un mot que quelqu'un représente. Celui qui est sorti est rappelé. Il doit deviner, d'après les gestes que font les enfants.

Le Panier :

Le maître ou un élève dit : « Je passe mon panier. Qu'est-ce que vous y mettez ? Chaque enfant répond

par un mot précédé de l'article. Le même mot ne doit pas entrer deux fois dans le panier.

Est-ce cela?

Un élève sort. On choisit un objet que celui qui est sorti doit deviner. Pour s'aider, il pose des questions: « Est-ce le livre? Est-ce la craie? »

On peut ajouter la position, les adjectifs de couleur, de forme, etc.

Jeu de costume:

Ce jeu est destiné à faire connaître le nom des vêtements.

Un enfant sort. On choisit une personne. Celui qui doit deviner pose des questions sur le costume.

Une autre fois, pour varier le jeu, un élève fait la description du costume d'un autre élève. Celui qui devine le premier gagne la partie.

Jeu du portrait ou signalement:

Ce jeu ressemble au précédent et sert à nommer les parties du corps.

Un élève décrit un des écoliers. Les autres devinent, d'après les indications, la personne choisie.

Monsieur et Madame:

Un enfant sort. On prend deux objets qui vont ensemble, l'un du masculin, l'autre du féminin. Chaque élève forme une phrase exprimant les qualités de ces deux objets. Par exemple, si ces mots sont la craie et le tableau noir, on peut dire:

« Madame est blanche, Monsieur est noir. »
Un autre élève peut continuer:
« Madame est petite, Monsieur est grand ».

Autres « monsieur » et « madame » souvent sont: le chapeau et la tête; la main et le gant; la bague et le doigt; la fourchette et le couteau.

Ces petits jeux sont trop puérils pour stimuler les imaginations de grandes personnes; du moins amusent-ils beaucoup les enfants! C'est tout avantage, si ces amusettes font plaisir aux enfants rentrés chez eux. Le maître expert en sa profession suggère aux enfants les idées de « cache-cache » à la française; du « classique » « Loup y es-tu? »; de ces jeux français que les enfants pratiquent en plein air.

Une maîtresse, un maître ingénieux s'inspirent des nouveaux jeux, comme ils s'inspirent plus tard de nombreuses histoires et de petites comédies. Pour faciliter la tâche, un des professeurs a composé, avec les mots simples, une collection de contes, propres à être dramatisés par les élèves.

Quelques-uns de ces contes sont des versions en prose des fables de La Fontaine, admirables pour la simplicité dans le choix des mots et pour une forme qui met en relief la possibilité d'action dramatique. *Le Renard et les Raisins* est ainsi traduit:

« Le renard se promène dans le jardin. Il voit les raisins sur la treille. Les raisins sont gros et ils sont mûrs à point.

» Le renard a faim et il aime les raisins. Le renard saute pour attraper les raisins; mais il ne les attrape pas. Les raisins sont très haut.

» Le renard saute plus haut, encore plus haut; mais les raisins sont trop haut. Il ne peut pas les attraper.

» Le renard dit: — Ça m'est bien égal! Ces raisins sont trop verts. Ils sont bons pour des gamins! »

L'enfant joue le rôle du renard. Il se promène dans un jardin imaginaire, fait un petit soliloque en regardant les jolies grappes, saute très sérieusement pour les saisir; puis, bon acteur, il hausse ses épaules de renard et conclut par les mots célèbres: « Ils sont trop verts! »

Il y a d'autres fables qui offrent plus d'action et plus de personnages. Dans cette collection, on trouve: *Le Corbeau et le Renard, Le Renard et la Cigogne, Le Lion et le Rat, La Colombe et la Fourmi, La Grenouille et le Bœuf, Le Lièvre et la Tortue, La Cigale et la Fourmi.* Celles-ci sont choisies non seulement pour la vivacité du drame, mais pour la morale accessible à l'intelligence des élèves. En terminant *La Cigale et la Fourmi,* le traducteur ne manque pas de tirer la conclusion: « La fourmi n'est pas très charitable, n'est-ce pas? »

L'enfant a dû plaisir à personnifier des animaux, d'où résulte la grande faveur d'une histoire, dont peut-être nous nous souvenons tous, sans nous soucier de connaître l'auteur: la fable du *Petit lapin dans le jardin de Monsieur Jacques.* C'est une petite comédie charmante par sa simplicité, son action facile, et par son dénouement qui forme une leçon d'obéissance. Il y a cinq personnages: le petit lapin, la mère lapin, le chien, Monsieur Jacques et le chasseur. Sur la scène des enfants, chaque personnage débute en faisant son portrait. Le petit lapin a le poil gris, les oreilles roses, les moustaches

noires et une jolie petite queue ronde. Le chasseur porte un costume marron et il tient son fusil. L'action commence par une scène entre la mère et son petit :

Petit lapin. — Maman, puis-je sortir ?

Mère lapin. — Oui, mon enfant, mais attention au chien ! Et ne va pas dans le jardin de Monsieur Jacques !

Le petit sort. Il broute l'herbe, sent le parfum des fleurs sauvages. Il saute, il court. Mais voilà le jardin de Monsieur Jacques ! Le petit lapin voit des carottes et des choux. Il y a un trou dans le mur. Le lapin entre. ~~Passe~~ puis, il mange de tout !

Le moment pathétique de ce drame en miniature c'est l'aboiement du chien, l'arrivée de Monsieur Jacques et du chasseur. Un coup de fusil ! La fuite précipitée du petit lapin par le trou dans le mur ! Hélas ! il laisse en passant une grosse touffe de son doux poil gris.

La troisième scène se passe chez les lapins. C'est la gronderie ! Malgré tout, la douce consolation maternelle s'exprime : « Méchant petit lapin ! Pauvre petit lapin ! »

Le jeu *Au bon matin* est apte à donner une assez libre expression aux idées dramatiques des enfants en même temps qu'il permet d'enseigner des phrases utiles. Quatre ou cinq élèves remplissent les rôles. Les enfants, réveillés d'un sommeil profond, se lèvent, se peignent, se mettent à table avec la maman et le papa. Pendant le petit repas, il se peut que le facteur arrive avec des lettres. Ensuite, on se dépêche d'aller à l'école. C'est une saynète où les élèves peuvent imaginer des variations pour aviver l'action.

Un petit guignol encore peut faciliter le libre essor de la propre habileté des enfants. Parfois ils trouvent

plus amusant de faire parler des marionnettes ou des poupées que de parler eux-mêmes. Le guignol a l'avantage d'avoir de vraies couleurs locales françaises et celui de donner à l'auditoire l'illusion du jeu. Ce sont des bonnes et des enfants, des personnages français; c'est une scène dans une scène. Le caissier augmente le personnel, aussi l'ouvreur et l'agent de police. Ce jeu rend plus vivantes encore les chansons *Les Marionnettes* et *Polichinelle.* Espérons que le mauvais français qu'on entend sur la scène de véritables petits guignols n'est pas imité par ces jeunes Américains.

Aux premiers jours des cours pour enfants, à Cleveland, les professeurs constatèrent presque avec étonnement que les enfants âgés seulement de six ou huit ans avaient déjà pris l'habitude enracinée de la prononciation des sons anglais. Dans l'école maternelle, soutenue par la *Western Reserve University,* on trouvait que les enfants âgés de moins de cinq ans pouvaient imiter parfaitement la prononciation française, tandis que les enfants un peu plus âgés avaient perdu cette aptitude. Dans les classes d'écoliers de six à douze ans, instruits par des maîtres français, sans avoir recours à d'autres méthodes de prononciation que l'imitation de la voix du maître, les enfants conservaient un peu leur accent anglais, surtout dans les mots qui restent les mêmes dans les deux langues, les enfants ayant coutume d'appuyer fortement sur la syllable qui porte l'accent tonique en anglais. L'imitation presque parfaite, naturelle aux bébés dans l'école maternelle, se rencontrait rarement chez des enfants plus grands, dont l'oreille garde le rythme si différent de la phrase anglaise. On se rendit compte que parmi trente élèves

vingt-neuf prononçaient le français avec les fautes habituelles aux Anglais. En effet, ceux qui n'avaient pas un mauvais accent, étaient, en général, les enfants des émigrés étrangers, pour la paupart des juifs russes.

Que faire? Donner des leçons de phonétique à des enfants si jeunes? Oui, on se décida de le faire mais, bien entendu, sous toutes réserves.

Pour l'étude des sons français, on ne procède pas comme dans les cours des élèves plus âgés, mais aussitôt qu'une faute est remarquée, le maître arrête le petit élève pour l'aider à la corriger. Chacun dans la classe écoute et rivalise pour mieux rendre le son de la nouvelle langue. Quand c'est possible, le maître essaie d'indiquer la similitude d'un son français et d'un son anglais.

La voyelle *é* présente une difficulté. L'enfant l'essaie avec la pointe d'un crayon entre les dents. Il voit la position des lèvres dans son petit miroir; il sait que la bouche est encore ouverte à la terminaison du son, pour ne pas permettre l'ondulation du ton d'une voyelle anglaise. Ensuite, le son difficile est expérimenté dans quelques mots, et chaque fois que l'enfant le rencontre, s'il le prononce mal, le maître lui signale la faute sur-le-champ. En peu de temps, l'oreille de l'élève devient assez sensible pour reconnaître une bonne prononciation et les jeunes muscles s'ajustent.

Oui, les indications pratiques de la phonétique aident les enfants jeunes. Probablement l'enfant n'entend jamais les mots « voyelles » ou « consonnes », mais il apprend que lorsqu'il prononce correctement le son *a* dans le mot « madame », les dents supérieures sont visibles; quand il dit *u*, la langue s'appuie fortement

contre les incisives inférieures; et qu'en disant *ou*, au contraire, les lèvres s'avancent plus en dehors.

L'enfant qui éprouve de la difficulté pour prononcer la voyelle *u* y arrive assez facilement en fermant le poing avec énergie et en faisant suivre rapidement la voyelle *i* par *u*. L'effort de tendre les muscles retient la pointe de la langue contre les dents. Un grognement, comme dit le maître, « pareil à celui du petit porcelet », peut aider la bonne prononciation du son nasal *un*. Pour la longueur de *eu* avant *r*, dans les mots tels que « heure », « sœur », on dit à l'enfant de pousser un soupir.

Le maître qui connaît bien les lois de la phonétique, mais qui apprécie la simplicité de l'explication nécessaire au petit enfant, le maître soucieux d'obtenir une prononciation parfaite, et toujours doué de patience, est celui qui réussit dans la tâche, non pas impossible, mais difficile, de façonner les bouches des jeunes Américains en bouches françaises.

L'une des raisons émises par les défenseurs de l'étude des langues étrangères aux jeunes enfants s'appuie sur l'aptitude de l'enfant à acquérir une bonne prononciation. Dès le début faire prononcer correctement est donc d'une importance extrême, car l'écolier perdra difficilement les habitudes de prononciation prises dans son enfance, ces habitudes soient-elles bonnes ou mauvaises.

L'attitude heureuse dans le début de l'étude est d'une importance capitale, non seulement pour les progrès immédiats, mais pour la joie du sujet ainsi inspiré. L'enfant qui a éprouvé du plaisir pendant les heures

passées dans les classes de langue vivante désirera plus tard continuer cette étude. N'est-ce pas la mission de l'éducateur de donner à l'élève le désir de savoir, de lui « apprendre à apprendre » ?

CHAPITRE VII

Le Cleveland Plan pour l'Enseignement du Latin

Les trois langues vivantes généralement enseignées dans les cours des écoles publiques aux Etats-Unis, sont : le français, l'allemand et l'espagnol. D'après le Cleveland Plan, l'enseignement de l'espagnol et de l'allemand compte les mêmes méthodes que celui du français. Peut-être dira-t-on que le latin doit être à part. Place-t-on une langue morte sur le même plan que les langues vivantes ?

Le Cleveland Plan est essentiellement une méthode propre aux langues vivantes. Cependant, une conséquence de l'enseignement des langues vivantes par le Cleveland Plan est d'employer une méthode très analogue pour l'enseignement du latin.

Pour l'élève qui étudie le latin à Cleveland, l'expression « langue morte » ne convient pas exactement à la langue latine. L'élève apprend le latin par la méthode auditive presque comme il apprend une langue vivante. L'étudiant à Cleveland se dit : le latin ne fut-il pas la langue vivante au siècle d'Auguste, et longtemps après les savants étrangers n'ont-ils par eu recours au latin pour se comprendre mutuellement ?

L'emploi des principes du Cleveland Plan pour enseigner le latin permit de constater que toute langue

s'apprend mieux par l'oreille que par les yeux, et donc que les anciennes méthodes de lecture et de traduction doivent être abandonnées.

Les fervents de cette méthode envisagent un enseignement du latin identique à celui d'une langue vivante, mais leur zèle rencontre un obstacle dans la nature des examens exigés pour l'entrée aux universités américaines, dans la quantité de textes difficiles proposés pour la préparation des examens.

Le Cleveland Plan est en principe une méthode lente qui fait appel à la réflexion. On parle le langage familier, usuel, avant d'initier l'élève aux œuvres littéraires. Pour l'enseignement du latin, on a établi un compromis entre les méthodes du Cleveland Plan proprement dites et les méthodes existantes dans la plupart des *high schools* américains.

En ouvrant le livre employé à Cleveland pour la première année de latin on voit qu'il n'est pas tout composé en latin, comme le *Cours Pratique de Français* l'est entièrement en français, ou le *Neuer Praktischen Lehrgang* entièrement en allemand. Dans *The Road to Latin,* comme le titre même le suggère, on trouve de l'anglais. Les explications de grammaire sont en anglais. Les professeurs nous diraient que de temps en temps ils demandent aux élèves un thème anglais.

L'explication en langue maternelle et la traduction présentent deux aspects bien différents pour le latin et pour une langue vivante dans le Cleveland Plan.

Il y a deux points principaux analogues dans l'enseignement du latin et dans celui des langues vivantes : la méthode inductive pour découvrir une règle de grammaire et l'emploi fréquent de la langue parlée.

L'étude du latin commence en latin comme celle du français, en français. Les livres sont fermés; toutes les premières impressions sont faites par la méthode auditive. On dit à l'élève que les Romains du premier siècle de notre ère parlaient le latin, que c'est encore une langue susceptible d'être parlée.

Est-il possible que la méthode directe réussisse à faire converser aujourd'hui en latin aussi couramment qu'elle le fait en anglais ou en français? N'est-il pas vrai qu'un moderne qui parle latin n'a jamais le sens de l'actualité, qu'il parle comme dans un rêve? Il se transporte dans un pays lointain, embaumé par l'arôme des fleurs de Capri, illuminé par les rayons de soleil d'Italie. Il croit entendre des sons étranges: le cliquetis des armes anciennes, la musique du pipeau d'un berger, depuis longtemps mort; la clameur des gladiateurs aux arènes; les « salve! » et « salvete! » des hommes revêtus de toges et de peplums.

Particulièrement à cause de ce sentiment d'antiquité, on doute que l'effort d'enseigner à parler le latin puisse jamais réussir avec le même succès qu'on a réalisé pour enseigner à parler une langue vivante. L'élève, malgré lui, ne répondra pas avec le même empressement à l'effort de son maître.

Les auteurs du *Road to Latin* ont fait de leur mieux pour ressusciter une langue morte. Ils ont tenté de faire renaître l'atmosphère dans laquelle vivaient ceux qui parlaient cette langue, encore vivante dans les idiomes et les civilisations européennes. Nous jugerons mieux de leur succès en examinant leur travail. Nous ouvrons encore *The Road to Latin*, la route du latin.

Ce livre de première année est écrit en collaboration

par trois professeurs, d'après le Cleveland Plan : Helen M. Chesnutt, Martha, Whittier, Olivenbaum, et Nellie Price Rosenbaugh. Il est édité par le professeur de Sauzé. En feuilletant les premières pages nous avons le regret de ne pas êtrs nés quelques années plus tard et de n'avoir pas fait nos premiers pas en latin sur cette route. Le livre est beau, il est gai même.

Il s'ouvre par un frontispice en couleurs, portrait d'une jeune fille romaine, découvert dans les fouilles de Pompéi. C'est assurément la plus belle des images de jeunes filles trouvées dans les ruines. Coloriée de teintes douces, cette jeune Romaine nous regarde avec une expression de rêverie charmante. Elle porte à la main ses tablettes, et pour favoriser ses réflexions, elle pose sur les lèvres son stylet. Est-elle vivante ou morte, cette belle jeune fille? L'écharpe, les cheveux bouclés, couverts d'une résille que la mode actuelle a ressuscitée, l'ensemble peut être du vingtième siècle aussi bien que du premier siècle avant notre ère. Pour donner l'impression de la vie à l'étude du latin, les auteurs furent bien inspirés dans le choix de ce frontispice.

Les fouilles à Pompéi et à Herculanum nous ont donné maintes précisions sur la vie dans les anciennes villes romaines. Le *Road to Latin*, orné d'illustrations sur chaque page, donne des reproductions de dessins représentant des scènes de la vie antique : des peintures, de statues, marchés, boutiques, en un mot, de toute l'activité des villes anciennes, rajeunies pour l'enchantement de nos yeux. Ici, c'est l'image d'une boulangerie, avec les gros pains ronds. Là des couteaux, des cuillères, de la vaisselle. Plus loin, la maison d'un mar-

chand d'objets d'art, avec des bijoux, des statuettes, des vases d'une fine beauté gréco-romaine.

Des reproduction de plus beaux exemplaires de l'art antique conservés dans les musées d'Europe, rendent réel, aux yeux des écoliers, le rêve de la ville éternelle. Religion, guerres, commerce, sports, vie nautique, vie artistique, vie paisible, vie laborieuse, la ville, les champs. Tout le passé romain reflété comme dans un miroir, se retrouve dans les pages de notre premier livre de latin.

Une histoire courte commence chacun des cinquante chapitres. Une image illustre l'histoire. Comme dans les *Cours Pratiques* de langues vivantes, l'histoire éclaire un point grammatical. Quelques-unes des historiettes ont une forme dramatique; elles sont mises sur la scène par les élèves, comme celles des cours de langues modernes.

Conformément aux principes du Cleveland Plan, l'étude progresse sûrement, pas à pas, ne donnant à comprendre qu'une chose à la fois. Tout doit être compris avant d'avancer. Les noms de la première déclinaison et les verbes de la première conjugaison sont les seuls qu'on enseigne pendant un mois ou six semaines de travail.

La première leçon est précédée de l'étude de l'alphabet latin. L'élève apprend l'alphabet dans un chant rythmique et les sons des voyelles dans un *class yell.* Une chanson latine, quelques stances de poésie, donnent la pratique de la prononciation. Comme la prononciation du latin présente peu de difficulté, trois leçons, en général, suffisent pour habituer l'élève et lui permettre de passer à l'étude d'un nouveau texte.

L'historiette, dans le premier chapitre, a pour sujet une école américaine; dans le deuxième chapitre, une école romaine. L'image en tête du premier chapitre montre à l'élève sa salle de classe: salle spacieuse, aérée, ensoleillée, égayée de fleurs, ornée de tableaux d'architecture romaine et de plans de ville d'Italie. Puis, au deuxième chapitre, joli contraste: l'image d'une classe romaine, fresque en plein air. On voit une galerie ornée de colonnes corinthiennes: non pas des livres reliés, mais des rouleaux de papyrus et de parchemin; le maître et les élèves vêtus de la toge et de la tunique.

Ces deux chapitres ont comme sous-titre: *Cas du nominatif* et *Cas de l'accusatif*. Le professeur procède ainsi, tandis que, sans livres, les élèves écoutent. Tout d'abord, il donne les noms latins de choses et de personnes dans la salle « mensa », « sella », « tabula », « fenntra », « magistra », discipula ». Après cette énumération, les élèves répondent aux questions: « Quid est? » et « Qui est » et écrivent leurs réponses au tableau noir.

Le deuxième jour on continue le même chapitre en qualifiant les mots appris: « Mensa est magna », « sella est parva », etc. Le maître monte du doigt une fenêtre fermée; il dit: « Fenestra est clausa ». Il montre la fenêtre ouverte: « Aperta est fenestra ». Les réponses à « Qualis est fenestra? » indiquent que les élèves ont compris.

Ensuite, le maître ouvre, pour la première fois, le livre. Il lit à la classe le premier paragraphe:

« Scola est scola americana. Scola est magna. Fenes-

tra est clausa. Fenestra non est clausa. Fenestra est aperta. Mensa est magna. Sella est parva ».

Il répète le paragraphe, une phrase à la fois, en posant des questions auxquelles les élèves peuvent répondre.

La lecture continue:

« Femina est Americana. Femina est magistra. Magistra stat. Puella est americana. Puella magistra non est. Puella est discipula. Puella quoque stat. Puella est Julia. Julia discipula bona est. Cornelia est discipula. Cornelia quoque discipula bona est ».

Une dissertation grammaticale suit après que le professeur a fait comprendre le sens en latin par la mimique, phrase par phrase, mot par mot. Cette analyse est faite en anglais. Puis les élèves lisent à haute voix en latin et traduisent en anglais.

Le jour suivant, on procède de la même manière pour faire apprendre le pluriel du nominatif. Encore par la mimique, le maître amène les élèves à découvrir que tandis qu'au singulier on dit « sella est parva », au pluriel « sellæ sunt parvæ ». C'est après que l'élève a ainsi compris une règle de grammaire qu'il apprend en anglais la règle précise.

Les leçons des premiers jours sont très faciles alors que les élèves sont inaccoutumés à une langue nouvelle pour eux. Dans les chapitres suivants, moins faciles, on reste fidèle à la même disposition: lecture et questions en latin pour faire comprendre la lecture, précèdent le vocabulaire latin-anglais, et l'exposition en anglais d'une règle de grammaire précède la règle stricte. Chaque chapitre contient une liste de mots anglais d'origine latine, suggérés par les mots employés dans le texte. Comme dans toute grammaire latine, le chapitre

se termine par des exercices nombreux et par le thème et la version.

Un mot de préface à l'élève conseille de lire à haute voix le texte latin pour tirer le plus grand profit de l'étude. Il lira lentement et plusieurs fois, en écoutant le son des mots latins. En les lisant, il essaiera de comprendre directement, sans traduire en anglais.

Malgré l'effort fait pour identifier l'étude du latin à celle des langues vivantes, elle reste par sa nature même un peu abstraite. Dans les *Cours Pratiques* de langues vivantes, la lecture a presque continuellement pour sujet une scène de la vie de l'élève, une scène commune à chaque enfant, quel que soit son pays. Quand l'élève tire de la lecture une saynète, il ne fait que traduire sa propre expérience en parole d'une autre langue. Nous voyons que l'étude du latin débute presque pareillement, mais le chapitre que nous avons cité, le premier, est le seul où le sujet de la lecture soit basé sur l'expérience de l'enfant d'aujourd'hui. L'histoire, au début du deuxième chapitre, se reporte à vingt siècles en arrière et l'élève apprend les terminaisons et l'usage de l'accusatif dans l'histoire d'une école romaine.

Une autre différence dans l'enseignement, c'est la moindre fréquence des lectures dramatisées. Jouer tous les jours sur la scène de la classe des comédies romaines serait un peu théâtral. Il n'est pas nécessaire de jouer sur la scène, et nous donnons au mot « nécessaire » le sens strict, d'après l'assertion du Cleveland Plan qu'il faut jouer dans la langue qu'on désire parler. L'élève parle une langue moderne en jouant pour vivre dans un milieu où il peut l'employer comme sa langue

marternelle. Il parle le latin simplement pour faciliter et vivifier son étude. On peut dire que l'étude d'une langue vivante est essentiellement active; l'étude d'une langue ancienne est inévitablement narrative.

De temps en temps, une saynète ne manque pas d'ajouter de l'intérêt à cette étude historique. En apprenant l'emploi du génitif, une élève joue le rôle d'une fillette romaine, Marcelle, qui décore la statue de la déesse Diane. Une autre élève représente la statue. Pour ce jeu, on apporte en classe une corbeille de roses artificielles. On apprend que « Marcella est filia Terentiæ » et que « Terentia est domina villæ », que « Marcella statuas dearum amat » et que « corbula Marcellæ est rosarum albarum plena ».

Les aventures d'une famille romaine ne fournissent pas toujours les sujets des lectures latines, mais de temps en temps on retrouve Marcella et sa mère, Terentia. Dans le chapitre sur le datif, Terentia et deux amies, Tullia et Camilla, visitent la boutique du marchand Galba. « Galba Camillæ rubram Dianæ statuam demonstrat. Statua Camillam delectat; Camilla Galbæ pecuniam dat ».

« Puis: « Camilla filiabus rubram Dianæ statuam demonstrat. Puellæ statuam spectant; tum Camilla filiabus fabulam narrat.

» Diana est dea silvarum et lunæ. Et agricolæ et nautæ Dianam laudent. Agricola Dianæ coronas saepe dant quod dea silvas curat. Diana, dea lunæ, nautas delectat quod luna nautis viam demonstrat. Itaque, nautæ quoque dea coronas dant.

» Filiæ Camillæ fabulam amant. Quod luna et silvæ filias delectant, puellæ deam laudant et statuam ornant. »

Nous bornerons là nos citations, tout en reconnaissant le charme de ces résurrections avec des idées représentatives de la vie des Romains, idées émises dans un texte extrêmement net. On est tenté de continuer à citer ce qui concerne Tullia et ses filles, Cornelia et Secunda, bonne maîtresse de la villa, Tullia, qui sort toujours dans une litière. On pense aussi à Anna et à Rosa, deux esclaves, heureuses sans doute, mais qui n'oublient jamais leur pays natal, l'île de Crête ou la Grèce. On regrette de quitter Laca, « poeta », qui habite au bord de la mer, et Nicoma, « agricola », sa maison entourée d'oliviers, et l'inévitable « nauta », qui figure dans tout texte latin.

Dans le douzième chapitre, nous trouvons la représentation d'une vie plus virile. La deuxième déclinaison donne les mots. Cornelius, le mari de Tullia, parle à ses deux fils de choses militaires et politiques. Le messager arrive à cheval, porteur de la nouvelle d'une grande bataille. Il faut que nos élèves de Cleveland se préparent à comprendre les commentaires de César; il faut mettre de l'action dans la vie paisible des familles romaines.

Ensuite commencent les mythes historiques de l'origine de Rome et de ses héros. Ceux-là, avec quelques morceaux choisis dans les auteurs latins, illustrent les leçons de grammaire.

Une année scolaire dans le *high school* suffit pour terminer *The Road to Latin.* En deuxième année, les études de latin ont pour sujet les commentaires de César; en troisième, plusieurs discours de Cicéron; en quatrième, on étudie l'Eneïde de Virgile. Tels sont les programmes pour l'étude du latin dans les *high schools* américains.

A cause de la difficulté et de la quantité de textes exigés à partir de la deuxième année, on se trouve dans l'impossibilité d'être complètement d'accord avec les méthodes de Cleveland Plan. Selon le Cleveland Plan dans les classes de langues vivantes, les mêmes méthodes de lecture continuent pendant les quatre années de *high school*. Comme nous l'avons vu, les professeurs expliquent la signification de tout ce qui est nouveau dans les textes étudiés, textes relativement faciles à lire. L'élève ne traduit pas. Cette manière de lire rencontre plus de difficulté dans l'étude des commentaires de César. Les tournures de phrases et les termes militaires sont loin de répondre à l'expérience usuelle de l'élève. La traduction semble inévitable; mais, si l'étudiant, en lisant le latin, pense souvent en anglais, souvent, également, il pense en latin. Pendant la première année, le « chemin qui conduit » à l'étude des Commentaires a été très bien préparé par la compréhension des expressions latines.

The Road to Latin est vraiment une introduction à l'étude du latin. C'est une grammaire qui prépare sérieusement et bien à l'étude des auteurs latins. C'est encore bien plus simple qu'une simple syntaxe pour aider à comprendre les œuvres latines. Il donne à l'étudiant un aperçu de la vie et de la pensée romaine par la connaissance des occupations ordinaires et des intérêts vitaux des Romains, il permet aussi de jeter un rapide coup d'œil sur la littérature et sur les aspirations de ce peuple.

Conformément au Cleveland Plan, en insistant sur beaucoup de pratique orale et sur la nécessité de raisonner pour l'étude de la grammaire, le *Road to Latin*

fournit une base solide d'études et des habitudes sérieuses de travail. Nous savons qu'un élève qui n'a pour but que de faire une jolie traduction, apprend et oublie aussi facilement les mêmes mots. Quelques années plus tard, les études terminées, il reverra ses livres de latin couverts de poussière! Qu'est-ce qui restera de ses recherches dans le dictionnaire pour traduire péniblement? Peu de chose! Mais celui qui a appris à écouter le son d'un mot, à associer un mot nouveau à la pensée d'autres mots déjà connus, celui qui a appris la grammaire par la pratique, et qui a souvent lui-même formé d'après l'usage la définition de la règle, celui-là gardera de son travail une durable et profitable expérience.

CHAPITRE VIII

Résultats et influence du Cleveland Plan

Pour réussir, un enseignement doit plaire aux élèves. Quand une jeune flle ou un jeune homme dit qu'il aime telle ou telle étude, c'est que le sujet, bien présenté par le professeur l'intéresse, surtout si l'étude donne à l'élève le sentiment de sa capacité personnelle.

Ce qui est le plus facile à faire n'est pas souvent le plus intéressant. Nos éducateurs prennent beaucoup de peine pour rendre une étude attrayante aux élèves. Ils échouent si elle amuse les jeunes gens sans leur demander d'efforts. La question qui se pose aux étudiants est celle-ci : l'étude vaut-elle ces efforts ?

Connaître une autre langue est une perspective agréable pour la plupart des élèves. L'étude présentée par le Cleveland Plan manque rarement de les attirer. S'il est question d'une langue vivante, c'est presque toujours d'une grande importance pour l'étudiant de savoir parler la langue et de la parler correctement.

Un jour, un professeur d'une autre ville, venu à Cleveland pour juger de cette méthode, rencontra, en traversant le terrain de jeu, une jeune fille. Une conversation commença en français, bien entendu, comme c'est la langue du « campus ». Au bout de quelques instants,

le professeur, qui connaissait bien la France, demanda :

— Quand êtes-vous allée à Paris, mademoiselle ?

— Mais, je ne suis jamais allée à Paris, monsieur, ni en France. Je suis élève, ici, au *high school.*

Le naturel dans la parole et l'accent parisien de la jeune fille étonnèrent le professeur. Peut-être ce cas est-il un peu exceptionnel ? A Paris, même, on entend de bien bizarres tournures de phrases et des accents plus ou moins parisiens parmi les étudiants demeurés longtemps à Paris. Un étudiant qui n'est jamais sorti de Cleveland peut-il mieux parler ? Une conversation prolongée aurait-elle trahi la jeune étudiante ? C'est assez dire qu'on est frappé aux *high schools* de Cleveland par la forme correcte de la conversation courante parmi les étudiants des classes supérieures, et aussi par les efforts enthousiastes des élèves des classes élémentaires. On remarque la joie qu'éprouve toute cette jeunesse en parlant la langue étrangère. Entendre des fautes est inévitable, mais ce ne sont pas les fautes de ceux à qui la langue n'est pas familière.

L'habileté des élèves à employer la langue parlée fut la cause du retentissement initial du Cleveland Plan. Par là, les parents des élèves croient estimer les progrès à leur juste valeur.

Qu'on juge du contentement des élèves, des parents, de celui des professeurs, en voyant le succès de leurs efforts, encore l'approbation à l'extérieur s'y ajouter. L'acceptation du Cleveland Plan par les institutions du haut enseignement à Cleveland est devenue d'un intérêt général pour les éducateurs américains.

Les facultés de pédagogie et de langues vivantes dans plusieurs autres universités américaines ont fait

des expériences dans des voies progressives analogues à celles si bien suivies par le professeur de Sauzé. Quelques détails, plus ou moins importants, les différencient. Beaucoup de professeurs, dans les *high schools* et dans les écoles privées, ont senti la nécessité de vivifier l'étude des langues et individuellement ont contribué à la méthodologie des langues modernes. Aucune innovation n'a eu le succès du Cleveland Plan. Il a influencé les autres. Il a conquis l'admiration, il a été souvent imité.

En 1923-1924, on fit aux Etats-Unis une enquête dans tout le pays sur l'enseignement des langues vivantes sous ses divers aspects : notamment les méthodes d'enseignement, leurs succès, et la préparation de professeurs. Un comité canadien y collabora. L'enquête prit des proportions très vastes ; on y travailla pendant quatre ans. Ce fut le résultat des efforts commencés par la *Modern Language Association of America,* en 1917, et arrêtés par la guerre, et la suite de la *Classical Investigation,* de la *National Educational Association,* qui termina son travail en 1924. La *Carnegie Corporation* et l'*American Council on Education* soulignèrent l'enquête. L'*American Council on Education* nomma la direction : vingt professeurs de langues vivantes, parmi eux le professeur de Sauzé, et trois enquêteurs spéciaux pour les trois langues, le français, l'allemand et l'espagnol. L'enquête prit le nom de *Modern Foreign Language Study.*

La première tâche de la *Modern Foreign Language Study* fut la préparation d'une statistique sur l'organisation actuelle de l'enseignement des langues vivantes aux Etats-Unis et au Canada : travail fait au moyen de questionnaires adressés à toutes les écoles publiques,

aux collèges et aux universités, ainsi qu'à des licenciés et à de nombreux professeurs, individuellement.

La deuxième tâche fut la préparation et l'administration de *standardized tests*, tests ou vocabulaire, grammaire, compréhension et composition, donnés à plus de 50.000 étudiants.

Sous les auspices du *Modern Foreign Language Study*, le professeur F.-B. Knight, de l'Université d'Iowa, dirigea des examens dans les *high schools* à Cleveland. Les élèves de cinq *senior high schools* et de deux *junior high schools* aidèrent le professeur Knight à préparer des tests en français, acceptés comme modèles par la *Modern Foreign Language Study*. Parmi les élèves à Cleveland, 55,30 % dépassèrent la moyenne pour les Etats-Unis dans les mêmes tests; 26,40 % atteignirent cette moyenne, et 18,30 % tombèrent au-dessous de la moyenne. La remarque du professeur Knight, en vue des résultats des examens, fut: *It is quite obvious that exceedingly competent work in French is being prosecuted in Cleveland.*

L'enquête de la *Modern Foreign Language Study* a donné certainement l'impulsion à un meilleur enseiment des langues vivantes aux Etats-Unis. Elle a favorisé aussi l'influence du Cleveland Plan. Beaucoup d'écoles ayant constaté leur déficience, se sont efforcées de soutenir la comparaison avec les écoles plus fortes Le Cleveland Plan fut mis en pleine lumière.

Mesurer l'influence du Cleveland Plan sur les progrès de l'éducation aux Etats-Unis est chose impossible à faire. L'influence dépasse les apparences, et nous ne pouvons que considérer les apparences. On a la liste des écoles qui ont adopté le Cleveland Plan et qui em-

ploient les livres édités par M. de Sauzé. Beaucoup de ces écoles ont envoyé leurs professeurs à Cleveland pour étudier le *Plan*.

La liste suivante montre par Etats le nombre de villes qui emploient le *Cours Pratique de Français* dans leurs écoles :

Alabama	2
Arizona	1
Arkanaas	5
California	13
Colorado	1
Conneticut	9
Delaware	2
Florida	2
Georgia	4
Idaho	1
Illinois	21
Indiana	4
Iowa	6
Kentucky	2
Kansas : toutes écoles publiques	
Louisiana	2
Maine	10
Maryland	4
Massachusettes	46
Michigan	13
Mississippi	1
Nebraska	2
New Hampshire	12
New Jersey	41
New York	29
North Carolina	7

North Dakota	6
Ohio	154
Oklahoma	3
Pennsylvania	119
Rhode Island	4
South Carolina	2
South Dakota	4
Tennessee	1
Texas	5
Utah	1
Vermont	10
Virginia	3
Washington	7
West Virginia	14
Wisconsin	11
Wyoming	5

Parmi les villes les plus importantes qui ont adopté le Cleveland Plan dans tous *high schools* publiques, on cite New Orleans, Toledo, Pittsburg, Popeka, Kansas City, Missouri et Kansas City, Konsas. Six écoles de Boston en font usage.

Vingt universités et écoles normales emploient le *Cours Pratique de Français* dans leurs écoles élémenmentaires.

168 écoles privées, dans 33 Etats, se servent du *Cours Pratique de Français.*

Les écoles hors de Cleveland, qui font usage des cours d'allemand et d'espagnol, sont moins nombreuses du fait que l'enseignement de ces langues est moins répandu que celui du français; d'ailleurs, les cours de français étaient les premiers institués à Cleveland. *The Road to Latin* est trop récemment paru pour avoir

encore des statistiques sur l'acceptation hors de Cleveland.

La note principale qui revient dans les éloges du *Cours Pratique* par les professeurs qui l'emploient, est relative aux progrès rapides et solides des élèves et au plaisir qu'ils manifestent dans leurs études.

Quand un professeur constate un plaisir dans son enseignement par le Cleveland Plan, c'est pour lui aussi la joie du succès. Il n'est pas facile de professer par le Cleveland Plan. Une méthode directe n'est jamais une méthode indolente pour le maître, qui pourrait autrement, confortablement installé dans sa chaire, demander des traductions et poser des questions prises dans le *Livre du Maître*. Pour les directeurs d'écoles, il n'est pas non plus facile de trouver des professeurs compétents, bien préparés, encore plus, doués du véritable amour de leur profession — des maîtres comprenant les tendances de la jeunesse, sympathisant avec l'ardeur juvénile et possédant le don de s'identifier au jeu. Le professeur, dans le Cleveland Plan, doit se recruter parmi une élite. Le Cleveland Plan exige toute l'énergie et toutes les ressources du professeur. Sa faculté d'enthousiasme doit être communiquée aux élèves. Mais, communion heureuse, l'enthousiasme des élèves se communique aussi au professeur!

Oui, la salle de classe est un centre de gaieté et de travail où les résultats couronnent les efforts. Au bout de deux ans, sans parler davantage des objectifs plus éloignés dans l'étude d'une langue, ces élèves cités sont bien en voie d'atteindre les quatre buts immédiats: capacité de lire, d'écrire, de parler et de comprendre

la langue parlée. Ils comprennent avec certitude les mots usuels de la langue; ils voient clairement la structure grammaticale. Ils ont le fond d'une culture; ils ont des outils pour construire. Nous laissons « l'étudiant inconnu » avec l'espoir que cet ouvrier restera apte à se servir des outils fournis par le Cleveland Plan.

BIBLIOGRAPHIE

BRUEL. — Cent jeux pour jeunes filles et enfants. *E. Chiron, éditeur, Paris.*

BRUNSCHWIG. — Un coin de France aux Etats-Unis. *Revue Bleue,* n° 14, 1926.

CHERUBINI-CONDON. — Courso pratico Espagnol Para principiantes. *D. C. Heath Co, New-York.*

CHESTNUT, OIVENBAUM and ROSENBOUGH. — The road to Latin. *The Winston Co, Philadelphia.*

COLE (R.-D.). — Modern Foreign languages and their teaching. *Appleton, New-York,* 1931.

COLEMAN. — An Analytical Bibliography of modern Language Teaching. *The University of Chicago Press.*

COOK (H.-C.). — The play way. *Fr. A. Stokes, New-York,* 1917.

CRAWFORD (C. C.) and LEITZELL. — Learning a new language. *University of Southern California, Los Angeles.*

IRWINN (Charlotte). — French courses of study for enrichement classes, grade 2-5.

JAMESON (R.-P.). — Games for French Clubs.

JAMESON and HEACOT. — Chants de France.

KRAUSE. — The direct method in modern languages. *Scribners, New-York,* 1916.

LEBOUC ROUART. — Recueil de rondes.

LESNER. — Neuer Praktischer Lehrgang. *D. C. Heath Co, New-York.*

LAMBROSO CARRARA (Paola). — La Vita dei Bambini. *Casa ediztione. Torino,* 1906.

BOUTET DE MONVEL et MAURICE (Louis). — Chansons de France. *Plon, éditeur.*

MONTAIGNE. — Essais. *L'institution des enfants.*

MONTESSORI. — Casa dei Bambini. *Trion, editor, Milan,* 1909.

FRANCE (Anatol). — Le crime de Sylvestre Bonnard. *Flammarion, Paris.*

FINDLAY (J.-J.). — Modern language learning. *Gregg Publisching Company, London,* 1927.

FINDLAY (Harriet Johnson). — Dramatic method of teaching. *James Nisbet,* 22 *Berners St., London.*

FIFE (R.-H.). — The reading objective. *The German guarterly,* vol. II, 1929.

— The summary of reports on the modern foreign language study. *Marmillon Co, New-York,* 1930.

HAMAÏDE (Mlle). — La Méthode Decroly. *Delachaux et Nestlé, Paris.*

HANDSCHIN (C. H.). — Method of teaching foreign languages. *World book C°, New-York,* 1923.

HUSE (H. R.). — Psychology of foreign language study. *Chapel Hill, N. C. University of North Caro-*

TIERSOT (Julien). — Chants de la vieille France.

— Histoire de la chanson populaire.

PERSE PLAYKOOKS. — W. Heffer und sons. *Cambridge.*

ROUSSEAU (J.-J.). — Emile.

SIGWALD. — De l'enseignement des langues vivantes. 1930. *Hachette, éditeur, Paris.*

SAUZÉ (E. B. DE) and SISTER Mary-Catherine. — The problem of reading in french classes. *The French Review,* vol. III, 1930.

SAUZÉ (E. B. DE). — Manuel for the teaching of modern languages. *John C. Winston C°, Philadelphia.*

— The Cleveland experiment in the teaching of French. *The French Review,* vol. I, 1928.

— Cours Pratique de Français pour Commençants. *John C. Winston C°, Philadelphia.*

— Lisons donc. *Ibid.*

— Contes gais. *Ibid.*

SAUZÉ (DE) and TRUE. — Grammaire française. *John C. Winston C°, Philadelphia.*

M. V. O'SEA. — The reading of modern foreign languages. *Bureau of Education Bulletin, U. S.,* 1927.

SPINK (Josette). — French plays for Children. *D. C. Heath Company, N.-Y.*

WALTER (Max). — Beobochtung uber Unterricht und Erziekung in den Vereinigten Staaten von Nord America. *Verlag. Elwert Malbourg,* 1912.

WEST (Michaël). — Bilinguilism. *Calcutta,* 1926.

Publications of the American and Canadian Committees ou Modern Foreign Languages
The Macmillan Company, New-York

Vol. I. — New-York Experiments with new type modern language tests. *By Ben D. Wood.*

Vol. II. — A laboratory study of the reading of modern foreign languages. *By Buswell.*

Vol. III. — A gradued Spanish Word Book. *Compiled by Milton A. Buchanan.*

Vol. IV. — Enrollment in the foreign languages in secondary schools and colleges of the United states. *Compiled by C. A. Wheeler and Others.*

Vol. V. — Achievement testes in the modern foreigh languages. *By Henman.*

Vol. VI. — Modern language instruction in Canada. *Part I.*

Vol VII. — Modern Language instruction in Canada. *Part. II. Publi. by the University of Toronto Press. Toronto, Canada.*

Vol. VIII. — An annotated bibliography of modern language methodology. *Compiled by Buchanan and Mac Phe.*

Vol. IX. — German Frequency Word Book. *Arranged and edited by B. A. Morgan.*

Vol. X. — German idiom list. *Compiled by Edward F. Hauch.*

Vol. XI. — Spanish idiom list. *Compiled by Hayward Keniston.*

Vol. XII. — The teaching of modern foreign languages in the United States. *By Algernon Coleman.*

Vol. XIII. — The training of teachers of the modern foreign languages. *By C. M. Purin.*

Vol. XIV. — Prognosis tests in the modern foreign languages.

Vol XV. — French word book. *Compiled by George E. Vander Beke.*

Vol XVI. — French idiom liste. *Compiled by F. D.* Cheydleur.

Vol. XVII. — Studies in Modern language teaching.

THESES COMPLEMENTAIRES

1. — *Les idées de Durkeim sur l'Education.*

2. — *La détermination expérimentale de l'aptitude à apprendre les langues vivantes.*

3. — *La critique des méthodes pédagogiques dans* Joan and Peter.

Vu et permis d'imprimer
Montpellier, le 6 octobre 1933.
Le Recteur: TAILLIART.

Vu,
Le Professeur,
G. POYER.

Vu
Montpellier, le 5 octobre 1933
Le Doyen de la Faculté des Lettres,
J. VIANEY.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS. — 1. *Origines du Cleveland Plan* .. 7
2. *Définition du Cleveland Plan.* 9

CHAPITRE PREMIER. — *Technique du Cleveland Plan* 13

CHAPITRE II. — *Enseignement de la Phonétique* .. 21

CHAPITRE III. — *Pratique du Cleveland Plan* 27

CHAPITRE IV. — *Pratique du Cleveland Plan dans la* Senior High School 35

CHAPITRE V. — *Ecole Normale et Ecole Modèle* .. 41

CHAPITRE VI. — *Le Cleveland Plan dans les classes primaires* 49

CHAPITRE VII. — *Le Cleveland Plan pour l'Enseignement du Latin* 63

CHAPITRE VIII. — *Résultats et influence du Cleveland Plan* 75

BIBLIOGRAPHIE 83

THÈSES COMPLÉMENTAIRES 87